



**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Literatura bliska i daleka : szkice z zakresu glottodydaktyki

Author: Bożena Szałasta-Rogowska

Citation style: Szałasta-Rogowska Bożena. (2017). Literatura bliska i daleka : szkice z zakresu glottodydaktyki. Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIWERSYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Bożena Szalaśta-Rogowska

LITERATURA BLISKA I DALEKA

Szkice z zakresu glottodydaktyki



WYDAWNICTWO
UNIwersYTETU ŚLĄSKIEGO
KATOWICE 2017

**LITERATURA
BLISKA
I DALEKA**

Prace Naukowe



Uniwersytetu Śląskiego
w Katowicach
nr 3645

50^{lat}
Uniwersytetu
Śląskiego
w Katowicach

Bożena Szałasta-Rogowska

LITERATURA BLISKA I DALEKA

Szkice z zakresu glottodydaktyki

Redaktor serii: Kultura i Język Polski dla Cudzoziemców
ROMUALD CUDAK

Recenzent

ANDRZEJ ZIENIEWICZ

Redakcja

ADRIANA BIEDROWSKA

Projekt szaty graficznej

EMILIA DAJNOWICZ

Projekt layoutu i opracowanie DTP

BEATA KLYTA

Korekta

MARZENA MARCZYK

Copyright © 2017 by

Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego

Wszelkie prawa zastrzeżone

ISSN 0208-6336

ISBN 978-83-226-3208-6 (wersja drukowana)

ISBN 978-83-226-3209-3 (wersja elektroniczna)

Wydawca

WYDAWNICTWO UNIWERSYTETU ŚLĄSKIEGO

ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice

www.wydawnictwo.us.edu.pl

e-mail: wydawus@us.edu.pl

Wydanie I. Liczba ark. drukarskich: 9,75. Liczba ark. wydawniczych: 9,0.

Cena 20 zł (+ VAT). Publikację wydrukowano na papierze Alto 90 g, vol. 1.5.

Druk i oprawę wykonano w drukarni „TOTEM.COM.PL Sp. z o.o.”, Sp. K.

ul. Jacewska 89, 88-100 Inowrocław

Spis treści

Zaproszenie/uzasadnienie 7

SŁOWNE OBRAZY

Tekst literacki i malarski
w nauczaniu cudzoziemców 13

Dwie małpy Bruegla i poezja polska,
czyli o poszerzaniu perspektyw 33

BLISKIE UCZUCIA Z DALEKA

„Mój chory dom jest we mnie na stałe”
O glottodydaktycznym wykorzystaniu
uczucia nostalgii 51

„Nie jestem turystą”
Spotkanie z poezją emigracyjną 73

TRUDNO ROZMAWIAĆ

„Wyleczyłam się z człowieczeństwa”,
czyli porozmawiajmy o anorektycznej współczesności 99

„Miłość, topaz i drozd”, czyli starożytne
tajemnice na lekcjach języka polskiego jako obcego 117

Nota bibliograficzna 139

Bibliografia z zakresu literatury i czytelnictwa w nauczaniu języka polskiego jako obcego (wybór) 141

Indeks osobowy 147

Summary 153

Резюме 155

Czytanie jest zawsze spotkaniem, a może powinno stać się również dialogiem: z tekstem, z bogactwem kultury, którego ten tekst dostarcza, z urodą języka, w którym jest napisany, wreszcie – z własną osobowością skonfrontowaną z tą lekturą. Może być czytaniem literatury pięknej, dzięki której doświadcza się przyjemności obcowania ze sztuką wysoką, ale może też być „prasówką” gazety codziennej przynoszącej informacje bieżące, pobieżnym rzuceniem okiem na etykietę produktu spożywczego, dogłębnym analizowaniem istotnych dokumentów, umów czy wnikliwym studiowaniem znaków kultury w ogóle. Każdy z tych zaledwie kilku wskazanych przeze mnie rodzajów czytelnictwa jest oczywiście wyborem, zazwyczaj wartościowym dla czytającego, a już absolutnie bezcennym dla glottodydaktyki, szczególnie kiedy staje się aktywną komunikacją, dialogiem, a nie tylko monologiem tekstu natrafiającego na opór odbiorcy. Jak pisze bowiem Tamara Czerkies:

w trakcie czytania literatury w języku obcym [chyba także rodzimym – B.S.R.] dochodzi do kilku istotnych [...] zjawisk: budowania tożsamości uczącego się/czytającego tekst literacki, rozwijania świadomości i wrażliwości interkulturowej, rozwijania kompetencji komunikacyjnej, literackiej oraz językowej, określania własnej kultury, porównywania jej z nową, próby jej zrozumienia oraz znalezienia w niej miejsca dla siebie¹.

¹ T. CZERKIES: *Wstęp*. W: EADEM: *Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego (z elementami pedagogiki dyskursywnej)*. Kraków 2012, s. 10. Badaczka w swojej książce słusznie traktuje czytanie jako dynamiczny i twórczy proces komunikacji. Omawia też i krytycznie komentuje wiele cennych teorii oraz artykułów dotyczących tego tematu.

Teksty zamieszczone w tej książce powstawały przez kilka lat. Są one wynikiem odkrywania przeze mnie interesujących wierszy czy opowiadań oraz chęci podzielenia się ich atrakcyjnością z innymi czytelnikami, szczególnie studentami języka polskiego jako obcego. Mam nadzieję, że propozycje lektury, interpretacje tekstów literackich oraz omówienia obrazów staną się inspiracją do samodzielnych, niekoniecznie zbieżnych z moimi, sądów nauczycieli i studentów.

Książka jest skierowana przede wszystkim do dydaktyków, szczególnie zaś – glottodydaktyków. Liczę na to, że stanie się bodźcem do przeprowadzenia zajęć ze studentami na podstawie schematów lekcyjnych, które proponuję. Może podda pomysł na interesujące zajęcia, a może ułatwi po prostu pracę lektora? Książka ta jest zbiorem sześciu artykułów, które – mam nadzieję – układają się w spójną całość podzieloną na trzy rozdziały. Wszystkie poświęcone są możliwościom praktycznego wykorzystania literatury (a czasem także dzieł sztuki malarskiej) na zajęciach lektoratowych. Niemniej jednak można tę książkę czytać też fragmentarycznie, wyłuskując z niej odrębne artykuły, które będą mogły służyć nauczycielowi pomocą w konkretnym momencie. Dlatego też można napotkać w niej celowe powtórzenia teoretyczne, które mają z jednej strony utrwalić podczas zbiorczego czytania pewne ważne moim zdaniem tezy, jak na przykład definicję strategicznej opcji lektury, z drugiej zaś – są równocześnie naturalnym wyjaśnieniem dla prezentowanego materiału praktycznego podczas lektury fragmentarycznej.

Artykuły zamieszczone w tej książce proponują głównie czytanie intensywne, czyli lekturę tekstów oryginalnych – wierszy czy opowiadań napisanych w języku polskim, zaliczanych do literatury pięknej. Jest to zazwyczaj możliwe dopiero dla studenta na średnim i wysokim poziomie znajomości języka obcego. Nie oznacza to oczywiście, że nie warto wyzyskiwać na zajęciach lektoratowych także korzyści płynących z czytania ekstensywnego, czyli lektury tzw. czytanek². Obydwa typy czytania są wartościowe, co następująco argumentowała Anna Seretny:

² Na temat czytania ekstensywnego i intensywnego zob. A. SERETNY: *Czytanie ekstensywne – tekst w perspektywie glottodydaktycznej*. „Postscriptum Polonistyczne” 2014, nr 1, s. 11–25.

Zdaniem glottodydaktyków, oba rodzaje czytania powinny być udziałem uczących się. Intensywne przyczynia się bowiem do wzrostu ich potencjału językowego (poznają coraz więcej słów, struktur morfo-syntaktycznych itp.). Dzięki ekstensywnemu z kolei rośnie poziom ich ogólnej sprawności czytelniczej, mogą zatem w większym stopniu czerpać przyjemność z lektury (umiejętności receptywne). W wyniku zintensyfikowanego kontaktu z twórczym językiem małeje również czas dostępu do gromadzonych w ich umyśle środków językowych, co w rezultacie przekłada się na większą płynność oraz poprawność formułowanych przez nich wypowiedzi (umiejętności produktywne)³.

Literatura bliska i daleka. Szkice z zakresu glottodydaktyki to książka, w której spoglądam na literaturę zarówno z daleka – doceniając ją jako źródło tematów i bogactwa kulturowego, jak i z bliska – analitycznie pochyłając się nad konkretnymi utworami. Myślę też, że taki właśnie kierunek (początkowo daleki, później bliski) przybiera każdy proces lektury. Czytelnik najpierw musi wybrać tekst literacki, z daleka niejako spojrzeć na dzieło sztuki, które w trakcie lektury staje mu się na pewno coraz bliższe intelektualnie, a czasem, kiedy nastąpi „duchowe” porozumienie, także emocjonalnie. Teksty, które zaproponowałam w tej książce do omówienia ze studentami, są mi zazwyczaj bliskie. Nie każdy nazwałabym arcydziełem w klasycznym tego słowa znaczeniu, ale wszystkie są mi na pewno bliskie jako nauczycielowi, czyli uważam je za użyteczne i atrakcyjne glottodydaktycznie.

Pomysły literackich spotkań zaprezentowane w tej książce, która nie aspiruje do miana podręcznika do nauczania języka polskiego jako obcego, starałam się zazwyczaj oprzeć na konkretnej, wyselekcjonowanej idei, na przykład na propozycji wyzyskania na zajęciach tekstów literackich korespondujących z malarstwem (część *Słowne obrazy*), nostalgii i poezji emigracyjnej (*Bliskie uczucia z daleka*) czy tematów tabu (*Trudno rozmawiać*). Także w doborze tematów metafora bliskości i oddalenia staje się zatem moim sprzymierzeńcem. Wszak literatura i malarstwo to bardzo różne, odległe dziedzi-

³ Ibidem, s. 11.

ny sztuki, posługujące się zupełnie odmiennymi środkami wyrazu, a jednak sobie bliskie – dzięki magii wyobraźni inspirowanej słowem i słowu, które tłumaczy obraz. Z kolei nostalgia, tak charakterystyczna dla topiki literatury emigracyjnej (też przecież kiedyś bardzo dalekiej/nieobecnej w kraju), to uczucie, którego można doświadczyć tylko ze sporej odległości od utraconego „bliskiego”. *Last but not least*, tematy tabuizowane to problemy trudne i często wypierane ze świadomości, oddalone, które warto „oswajać”, o których trzeba rozmawiać, do których należy się zbliżać na przykład poprzez literaturę czy szerzej: kulturę.

W każdym artykule zawartym w tej książce omawiam najpierw wskazany temat ogólnie, teoretycznie, następnie przytaczam kilka przykładów, z których część rozpoznaję w sposób szczegółowy. Mam nadzieję, że taki układ tekstów pozwoli na łatwy dostęp do schematów zajęć i będzie pomocny nauczycielom chcącym z nich skorzystać. A jeżeli obcokrajowcy uczący się języka i kultury polskiej na bazie moich propozycji będą mieli poczucie, że literatura polska, która kiedyś była dla nich odległa i nieznana, stała się im bliższa, to książka *Literatura bliska i daleka. Szkice z zakresu glottodydaktyki* spełni swój najważniejszy cel.

SŁOWNE OBRAZY

Tekst literacki i malarski w nauczaniu cudzoziemców

Najprawdopodobniej każdy dydaktyk zgodzi się ze stwierdzeniem, że jednym z najistotniejszych czynników gwarantujących sukces w procesie nauczania jest rzetelne przygotowanie merytoryczne i metodyczne nauczyciela. Niewątpliwie więc lektor języka polskiego powinien być solidnym rzemieślnikiem, dobrze znającym swój fach, ale warto też, żeby starał się być artystą, inspirującym swoich studentów pasją i zaangażowaniem. Nic przecież tak skutecznie nie osłabia efektywności procesu przyswajania wiedzy jak rutyna godząca nudą zarówno w nauczyciela, jak i ucznia. Potrzebie wystrzegania się tej niekomfortowej sytuacji dydaktycznej powinny towarzyszyć konieczność rzeczywistego zainteresowania studentów wykładanym językiem i szeroko rozumianą polską kulturą, a także chęć zaktywizowania ich wyobraźni oraz poszerzenia horyzontów myślowych. Dlatego warto nie tylko na specjalnych seminariach, ale również w czasie wprowadzania lub utrwalania materiału leksykalnego czy gramatycznego pokusić się o „przemycenie” w czasie zajęć lektoratowych elementów wiedzy o polskiej kulturze¹. Jednak proponując studentowi kontakt z kulturą wysoką (na przykład z literaturą, malarstwem, filmem, przedstawieniem teatralnym lub muzyką) podczas pracy na lekcji języka polskiego, należy pamiętać, że nie może to być jedyna wiedza o kulturze polskiej dostarczona słuchaczowi. Jak pisze bowiem Piotr Garncarek:

Zadaniem lektora jest wyposażenie uczących się w podstawowy kanon wzorców i zasad kultury języka nauczanego.

¹ W tym miejscu interesuje mnie przede wszystkim nauczanie kultury rozumianej jako całokształt dorobku duchowego człowieka ze szczególnym uwzględnieniem malarstwa i literatury.

Nigdy nie będzie to zbiór skończony. Ale ułatwi wybór zachowań w obcym kulturowo środowisku².

Osiągnięcie sukcesu glottodydaktycznego, którego miarą jest nie tylko opanowanie przez studenta języka, będącego narzędziem codziennej komunikacji, ale także swoiste wnikięcie uczącego się w szeroko pojmowaną kulturę narodu, którego język poznaje, ułatwia zatem zastosowanie na lekcji atrakcyjnych i urozmaiconych metod nauczania. Popularna obecnie w glottodydaktyce metoda komunikacyjna, kładąca nacisk w procesie nauczania języka obcego na rozwijanie kompetencji komunikacyjnej i dopełniającej ją kompetencji kulturowej, może być więc w toku nauki inkrustowana innymi metodami – na przykład impresyjno-eksponującą czy przekładem intersemiotycznego³.

² P. GARNCAREK: *Znajomość kultury polskiej a nauczanie języka polskiego jako obcego*. W: *Nauczanie języka polskiego jako obcego. Materiały z pierwszej konferencji polonistów zagranicznych i polskich zwołanej z inicjatywy grupy „Bristol” do Instytutu Polonijnego UJ*. Red. W.T. MIODUNKA. Kraków 1997, s. 89. Zob. także artykuły zawarte np. w tomie: *Tekst literacki i tekst kultury w glottodydaktyce*. Red. W. GORCZYCA. Bielsko-Biała 2010 czy artykuł Grażyny ZARZYCKIEJ o pedagogice interkulturowej: *Opis pedagogiki zorientowanej na rozwój kompetencji i wrażliwości kulturowej*. W: *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*. Red. W.T. MIODUNKA, A. SERETNY. Kraków 2008, s. 63–77.

³ Szczegółowo omawia te metody Zenon Uryga w książce *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*. Autor pisze między innymi, że podłoże metody impresyjno-eksponującej stanowi „pedagogiczna konieczność oparcia kształcenia na rzeczywistym, osobiście motywowanym kontakcie z literaturą” oraz że metoda ta chybia celu, gdy „ogranicza rolę ucznia do biernego odbioru wrażeń: słuchania, oglądania, milczącego udziału w prefabrykowanych seansach literacko-artystycznych. Wypowiedzi uczniów stanowią konieczne dopełnienie działań nauczyciela, obliczonych właśnie na pobudzenie wyobraźni, wywołanie reakcji emocjonalnej i wyzwalanie osobistej odpowiedzi na wartość”. Metodę przekładu intersemiotycznego Zenon Uryga dookreśla zaś w następujący sposób: „Działania przekładowe mają charakter odwracalny – prowadzą od różnych pozaliterackich (pozajęzykowych) kodów ku dziełom albo od tekstów ku ich przetworzeniom w innym tworzywie znakowym. Niekiedy jednak ograniczają się tylko do porównawczych analiz semiotycznych, mających na celu obserwację procesów zachodzących współcześnie w kulturze”. Za Anną Dyduchową autor analizuje też trzy istotne funkcje działań przekładowych w kształceniu kompetencji komunikacyjnych: 1. „Czytanie kodów pozajęzykowych pobudza do wypowiedzi, pełni rolę »mowotwórczą«, a zarazem rozwija zdolność nazywania i wyrażania treści niezwerbalizowanych. [...] 2. W sytuacjach, gdy bariera językowa (np. kodu ograniczonego) utrudnia uczniowi wy-

Interesujące wydają się możliwości wyzyskania na zajęciach lektoratowych literatury i dzieł sztuki malarskiej, a szczególnie korzyści dydaktyczne płynące z odpowiedniego zestawiania ze sobą dzieł należących do obu tych dziedzin sztuki w trakcie jednej jednostki kształceniowej⁴.

Lektor języka polskiego jako obcego nie powinien mieć jednak aspiracji przedstawiania na lekcjach szczegółowego kursu polskiego malarstwa czy rodzimej historii literatury. Z takiego założenia wynika konieczność dokonywania wyborów i właściwej selekcji zarówno dzieł literackich, jak i malarskich. Idealnym rozwiązaniem byłby taki dobór materiału, w którym prezentowane dzieła nie stanowiłyby tylko oczywistego skądinąd uatrakcyjnienia pracy na zajęciach językowych, ale także wprowadzałyby istotne elementy wiedzy o polskiej kulturze⁵. Oczywiście rozkład materiału nauczania na zajęciach lektoratowych determinują potrzeby konkretnej grupy studentów, zazwyczaj zróżnicowanych przecież pod względem zainteresowań, oczekiwań wobec kursu, wreszcie kompetencji języko-

powiedzi analityczne i interpretacyjne, hamuje spontaniczność doznań i emocji, których nie potrafi on zwerbalizować, działania pozawerbalne (rysunek, gra dramatyczna, inscenizacja) stwarzają szanse wyrażenia przeżyć i ujawnienia odbioru dzieła, stają się pomostem do języka pojęciowego. 3. Wspólne działanie uruchamia w sposób naturalny interakcje między poszczególnymi uczniami [...]". Zob. Z. URYGA: *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*. Warszawa–Kraków 1996, s. 118–125 i 157–167. Na możliwość wykorzystania tych metod w glottodydaktyce zwracała już uwagę np. Aleksandra ACHELNIK w artykule *Tekst literacki jako źródło wiedzy o kulturze polskiej*. W: *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały z międzynarodowej konferencji Stowarzyszenia „Bristol”*. Red. A. DĄBROWSKA. Wrocław 2004, s. 417–421.

⁴ Grażyna Przechodzka i Anna Trębska-Kerntopf podjęły już ten problem w artykule zatytułowanym *Miejsce dzieła sztuki malarskiej w nauczaniu multimedialnym języka polskiego jako obcego*. Autorki zastanawiały się między innymi nad tym, jakie są możliwości zastosowania obrazu jako medium wizualnego w nauczaniu języka polskiego obcokrajowców na różnych poziomach zaawansowania, jakie sprawności językowe mogą być kształcone dzięki wykorzystaniu obrazu, jakiego rodzaju ćwiczenia stosować w czasie tego typu lekcji oraz jakie związki łączą malarstwo z literaturą polską. Autorki podają także przykłady konkretnych ćwiczeń i obrazów przydatnych w glottodydaktyce. Zob. G. PRZECHODZKA, A. TRĘBSKA-KERNTOPF: *Miejsce dzieła sztuki malarskiej w nauczaniu multimedialnym języka polskiego jako obcego*. W: *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*. Red. R. CUDAK, J. TAMBOR. Katowice 2001, s. 183–197.

⁵ Por. P. GARNCAREK: *Znajomość kultury polskiej...*, s. 86.

wych i wykształcenia. O doborze materiału często decyduje także aktualnie wprowadzane słownictwo, omawiany temat czy problem gramatyczny wymagający wyjaśnienia. Zarówno więc zakres wiedzy historycznoliterackiej⁶, jak i obszar zagadnień z historii sztuki polskiej, który byłby przydatny obcokrajowcowi, często bywa trudny do ustalenia⁷.

⁶ Warto zajrzeć przy tej okazji do rozważań dotyczących kanonu literatury polskiej. Zob. np. P. WILCZEK: *Czy istnieje kanon literatury polskiej?* W: *Literatura polska w świecie. Zagadnienia recepcji i odbioru*. Red. R. CUDAK. Katowice 2006, s. 13–26, oraz W. HAJDUK-GAWRON: *Lektura obowiązkowa i co ponadto? O obecności i nieobecności literatury polskiej poza krajem*. W: *Literatura polska w świecie...*, s. 27–34, a także *Kanon i obrzeża*. Red. I. IWASIOŃ, T. CZERSKA. Kraków 2005.

⁷ W opisie koncepcji (projektowanym indeksie haseł) *Małego leksykonu kultury polskiej dla cudzoziemców* w podrozdziale zatytułowanym *Sztuki piękne*, będącym częścią działu *Historia kultury polskiej (Twórcy kultury, dzieła, wydarzenia, instytucje)*, można na przykład znaleźć następujące hasła: *malarstwo polskie XIX i XX wieku, polska szkoła plakatu, rysunek satyryczny*, a wśród wymienionych malarzy są: Canaletto, P. Michałowski, Kossakowie, J. Matejko, A. Grottger, Giermyscy, J. Chełmoński, L. Wyczółkowski, J. Malczewski, O. Boznańska, S. Wyspiański, J. Mehoffer, W. Wojtkiewicz, H. Stażewski, Z. Beksiński, J. Nowosielski, W. Hasior i M. Abakanowicz. Zob. G. ZARZYCKA, M. JELONKIEWICZ: *Indeks haseł do „Małego leksykonu kultury polskiej dla cudzoziemców”*. W: *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*. Red. W.T. MIODUNKA. Kraków 2004, s. 168. Wykaz ten może stać się rodzajem podpowiedzi dla lektora chcącego wykorzystać na zajęciach dzieła malarstwa polskiego, sądzą jednak, że warto czasem pokusić się o rozszerzenie zakresu poszukiwań doboru treści materiału dydaktycznego o (na przykład) dorobek malarski formistów. Wprowadzenie takich niepopularnych, nieznanych powszechnie nazwisk do kursu języka i kultury polskiej może przynieść ciekawe efekty glottodydaktyczne. Oczywiście analizę dzieł „niepopularnych” należy wprowadzać z umiarem, często indywidualizując kurs. „Nagrodą” dla lektora może być samodzielny, subiektywny (niewspomagany powszechnym uznaniem dzieła za wybitne) osąd studenta na temat danego wytworu kultury, jego osobiste zaangażowanie i ostatecznie chęć wypowiadania się na temat obrazu. Słowem, takie rzadkie dzieła sztuki mogą czasem zadziałać lepiej jako katalizator kompetencji komunikacyjnych niż te powszechnie uznane za wybitne czy mocno osadzone w polskiej przestrzeni kulturowej. Oczywiście student powinien znać dorobek Jana Matejki, ale może też przecież zainteresować się i – co ważniejsze – „wyzyskać językowo” twórczość Zbigniewa Pronaszki, którego dzieła są mniej popularne w Polsce. Polemizuję subtelnie w tym miejscu z poglądami Małgorzaty Gaszyńskiej-Magiery, która pisała: „W konsekwencji trzeba sobie wyraźnie powiedzieć, że przy doborze elementów wiedzy o kulturze do programu kursu językowego należy bezwzględnie odrzucić tyranie wszelkiego rodzaju hierarchii artystycznych, literackich, naukowych i tym podobnych. Innymi słowy, nie jest interesujące to, czy Jan Matejko był najlepszym polskim malarzem (dziewiętnastowiecznym? w ogóle?), ale to, czy jego twórczość zapisała się w świa-

Wykorzystując w czasie pracy z obcokrajowcami dzieło literackie (bądź tylko jego fragment), należy wybierać utwory polskie, jednakże w przypadku obrazów takie ograniczenie nie wydaje mi się konieczne. Oczywiście zawsze warto faworyzować malarstwo rodzime ze względu na to, że niejako przy okazji uczymy też wybranych zagadnień z zakresu polskiej historii sztuki. Pozwalając sobie jednak na omówienie czy choćby tylko egzemplifikację danego zagadnienia na podstawie obrazów przynależnych do kultury narodów, których reprezentantami są nasi studenci, możemy z jednej strony wyzyskać do celów dydaktycznych emocjonalne zaangażowanie słuchacza, stwarzając mu okazję do „pochwalenia się” dziełem swojej kultury, z drugiej zaś – sami stajemy się urzeczywistnieniem postawy otwarcia na „inność”, tak potrzebnej przecież podczas nauki języka obcego. Analizując zakres zajęć, chyba warto jednak mieć w pamięci uwagi Piotra Garncarka, który konstatował:

Dość uporczywie powraca refleksja nad zróżnicowaniem pojęć: nauczanie języka i nauczanie wiedzy o kulturze. O ile to pierwsze łatwo możemy nazwać narodowym, to w wypadku kultury owa narodowość znacznie trudniej jest definiowalna. [...] myślenie o „narodowości” kultur jest, jak się zdaje, jedyną praktyką w procesie glottodydaktycznym. Wszystko jedno, czy to my nauczamy własnej mowy, czy to nas nauczają cudzej. Zawsze dochodzi do głosu ekspozycja języka, który jest podstawowym faktem kultury, a więc czegoś etnicznego, przypisanego nacji, miejscu, czyjejś historii i tradycji. [...] W obszarze glottodydaktyki identyfikacja kultury narodowej jest w istocie identyfikacją poprzez język. [...] W trak-

domości Polaków na tyle silnie, aby znalazło to odzwierciedlenie w faktach językowych, bez względu na to, czy byli w historii polskiej sztuki malarze lepsi niż Matejko (historycy sztuki wymieniają z pewnością kilka nazwisk). Otóż usłyszymy Polaka, mówiącego, że »ktoś maluje jak Matejko« (nawet jeśli słowniki tego nie odnotowują), ale raczej nie usłyszymy komentarza »ktoś maluje jak Gieryski«, choć to Aleksander Gieryski jest artystą cenionym wyżej. Stąd w programie nauczania JPJO należy raczej uwzględnić twórczość Jana Matejki. A wprowadzanie do kursu artystów takich jak Zdzisław Beksiński, którego nazwisko znane jest tak naprawdę stosunkowo niewielkiej liczbie Polaków zainteresowanych sztuką współczesną, wydaje mi się nieporozumieniem”. Zob. M. GASZYŃSKA-MAGIERA: *Miejsce wiedzy o kulturze w nauczaniu języka polskiego jako obcego – perspektywa etnolingwistyczna*. W: *W poszukiwaniu nowych rozwiązań...*, s. 281.

cie nauczania języków obcych obecność treści kulturowych jest stale zmieniającym się jakościowo i ilościowo, ale i zawsze obecnym elementem. Tu porównywanie kultur narodowych zachodzi zawsze na zasadzie porównań do kultury własnego narodu. Porównania takie w jednym tylko wypadku są błędne. Mianowicie wtedy, gdy prowadzą do ustalania rankingu⁸.

Jednocześnie warto też wprowadzać do nauczania języka polskiego zajęcia poświęcone postawom wobec sztuki budzącej kontrowersje, gdyż może to „pomóc nie tylko w lepszym poznaniu zachowań specyficznych dla danego kręgu kulturowego, ale i rodzić wzajemną tolerancję [...]”⁹. W związku z tak rozszerzonym polem doboru materiału należy zauważyć, że nauczyciel powinien nie tylko dysponować wiedzą z zakresu literatury polskiej i polskiego malarstwa, ale warto też, aby znał światowy dorobek tych dwu dziedzin sztuki ze szczególnym uwzględnieniem kultury kraju, z którego pochodzą jego studenci. Sytuacja oczywiście nieznacznie się komplikuje, kiedy mamy do czynienia z grupą wielonarodowościową.

Analizując ze studentami na zajęciach lektoratowych dzieło polskiej sztuki malarskiej czy polski utwór literacki, należy uwzględnić rodzimą specyfikę, jednak nie można poprzestać tylko na tym. Dobrze dobrany obraz czy tekst literacki powinien dać możliwość przejścia od rozważań ściśle polskich, narodowych do kwestii uniwersalnych, ogólnoludzkich. Interpretacja tego rodzaju tekstów kultury powinna prowadzić do opisu rzeczywistości pozatekstowej, prowo-

⁸ P. GARNCAREK: *Określanie przestrzeni kulturowej w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. W: *W poszukiwaniu nowych rozwiązań...*, s. 277. Między innymi na temat relacji języka i kultury (także narodowej) pisze również Anna B. BURZYŃSKA: *Jakże rad bym się nauczył polskiej mowy... O glottodydaktycznych aspektach relacji język a kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. Wrocław 2002.

⁹ A. JANUS-SITARZ: *Kontrowersje wokół sztuki jako wspólne doświadczenie odbiorców z różnych kręgów kulturowych*. W: *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej. Materiały z VI Międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej*. Red. P. GARNCAREK. Warszawa 2005, s. 251. Autorka artykułu proponuje, żeby w procesie dydaktycznym wykorzystywać różnorakie kontrowersyjne dzieła sztuki, jak na przykład jeden z najsłynniejszych obrazów polskiego symbolizmu *Szał uniesień* Władysława Podkowińskiego, pokazując przy okazji zmieniające się na przestrzeni czasu reakcje odbiorców i różnice pomiędzy oceną obrazu pośród studentów grup wielonarodowościowych.

kować dyskusję, konfrontować różnorodne postawy. Wskazując elementy polskie i uniwersalne, starajmy się jednakże spojrzeć niejako z boku na analizowany obraz czy tekst literacki, gdyż „Ważne jest, by nauczyciel zachował dystans wobec własnej kultury. Zadawał pytania jakby z zewnątrz, z punktu zdystansowanego obserwatora”¹⁰.

Na zajęciach lektoratowych warto wykorzystywać różnorodne dzieła sztuki, pokazywać związki pomiędzy wszelkimi jej dziedzinami (np. literaturą, malarstwem, filmem, fotografią, architekturą czy muzyką), jednak niekoniecznie należy ograniczać wybór tylko do tych tekstów, które wykazują ewidentne cechy ekfrastyczności, czy dzieł literackich i malarskich sugerujących jakiekolwiek wzajemne interferencje.

Jak piszą Grażyna Przechodzka i Anna Trębska-Kerntopf, pracę z obrazem jako „statycznym medium wizualnym” nauczyciel może przeprowadzić na dwa sposoby:

Pierwszy polega na tym, że dzieło sztuki malarskiej nauczyciel traktuje instrumentalnie, tzn. służy mu ono do różnego rodzaju ćwiczeń językowych. Obraz nie jest wówczas obiektem pełnej analizy. Jeśli natomiast lektor podejmie próbę jego oceny jako jedynej w swoim rodzaju konfiguracji wartości, których próżno szukać w innych dziełach sztuki, to w takim wypadku obraz może uzupełniać albo wyjaśniać werbalny komunikat nauczyciela, czyli stanowić samodzielne źródło uczenia się¹¹.

Idąc tropem pierwszego z przedstawionych sposobów, lektor, wykorzystując jako pomoc dydaktyczną obraz czy krótki fragment literacki, może urozmaicić lekcję nawet w grupie początkującej, której głównym celem dydaktycznym jest opanowanie przez studenta słownictwa dotyczącego na przykład nazw kolorów¹², elementów

¹⁰ A. ACHELNIK: *Nauczanie kultury polskiej wobec problematyki aksjologicznej. W: Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej...*, s. 216.

¹¹ G. PRZECODZKA, A. TRĘBSKA-KERNTOPF: *Miejsce dzieła sztuki malarskiej...*, s. 186.

¹² Bardzo ciekawą analizę kulturowego zróżnicowania symboliki barw achromatycznych (bieli, czerni i szarości), propozycje tekstów, które warto wykorzystać na lekcji o barwach niekolorowych, oraz sposoby pracy z tymi barwami (nawet

odzieży czy choćby określania czasu. Warto bowiem łączyć naukę języka z wiedzą o kulturze już od pierwszych lekcji¹³.

W grupach początkujących najlepsze efekty uzyskuje się poprzez pracę z obrazami, na których przedstawiono mało elementów, gdzie zdecydowanie dominują kolory i wyraźna kreska. Dlatego już w dosłownie początkowej fazie kursu języka polskiego jako obcego, kiedy wprowadza się leksykę dotyczącą najprostszych przedmiotów (np. kosz, stół, kwiat), podstawowych kolorów (np. żółty, czerwony, zielony) oraz utrwała się mianownik i narzędnik liczby pojedynczej przymiotnika i rzeczownika, a także słownictwo określające zawody, można jako pomoc dydaktyczną wykorzystać na przykład obrazy Tadeusza Makowskiego *Martwa natura z zieloną misą i owocami* oraz *Jabłka w koszyku*. Rola nauczyciela nie może ograniczać się oczywiście tylko do wyboru odpowiedniego obrazu. Lektor musi bardzo starannie (szczególnie dla studentów na poziomie progowym) „wyreżyserować” pracę na lekcji – przygotować słownictwo i ćwiczenia gramatyczne, wcześniej sformułować pytania, które zada studentom.

Prezentacji zdjęcia autora (lub jego obrazu *Autoportret z paletą i ptaszkiem*) i reprodukcji obrazów oraz gestom wskazującym poszczególne przedmioty przedstawione na obrazach powinien towarzyszyć na przykład następujący komentarz lektora, przeplatany pytaniami skierowanymi do studentów:

konkretne przykłady gier dydaktycznych, takich jak układanie zdań z podanymi słowami, znajdowanie kolorów w wypowiedzi, rymowanka, „wierszopis”, wąż wyrazowy, wymyślanie zdrobnień, tworzenie zrostów, złożzeń i zestawień czy wyszukiwanie tytułów) można znaleźć w dwu artykułach A. DUNIN-DUDKOWSKIEJ i A. TRĘBSKIEJ-KERNTOPF: *Kulturowe różnicowanie symboliki barw niekolorowych – konsekwencje dla glottodydaktyki*. W: *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym...*, s. 385–393, oraz *Kolorowo o niekolorowych kolorach, czyli jak uczyć się bawiąc, a bawić ucząc na zajęciach JPJO*. W: *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym...*, s. 395–403. Są to jednak propozycje dla grup na wyższym niż początkujący poziomie zaawansowania językowego.

¹³ Por. P. GARNCAREK: *Znajomość kultury polskiej...*, s. 88. O wykorzystaniu już na poziomie zerowym niewątpliwie odmiennych od proponowanych przeze mnie, ale mających podobne cele dydaktyczne materiałów pozaliterackich, takich jak na przykład dowcipy rysunkowe, komiksy, skecze sytuacyjne, plakaty, krótkie fragmenty seriali obyczajowych i oper mydlanych z polskiej telewizji, pisze Elwira M. GROSSMAN w tekście *Nauczanie kultury polskiej jako obcej. Formy pozaliterackie w jej nauczaniu (komunikat)*. W: *Nauczanie języka polskiego jako obcego...*, s. 168–169.

To jest Tadeusz Makowski. Kim jest Tadeusz Makowski?
 On jest polskim malarzem.
 To jest obraz. Czy to jest ładny obraz? Tak, to jest ładny obraz.
 Nie, to nie jest ładny obraz.
 Co to jest? To jest misa. To jest jabłko. To jest butelka. To jest talerz. To jest koszyk.
 Jaka jest misa? To jest zielona misa.
 Czy to jest zielona misa? Tak, to jest zielona misa.
 Czy to jest czerwona misa? Nie, to nie jest czerwona misa.
 To jest zielona misa¹⁴.

Obrazy można wykorzystywać jako materiały pomocnicze już w grupach początkujących podczas nauczania słownictwa o różnorodnym zakresie, związanego na przykład:

- a) z architekturą – tu warto zaprezentować studentom między innymi obrazy Bernarda Bellotta zwanego Canaletto (zwłaszcza że był on przecież przez długi czas związany z dworem króla Stanisława Augusta Poniatowskiego, co warto podkreślić, wprowadzając w taki sposób do kursu element polskiej historii), na przykład *Widok Warszawy z tarasu Zamku Królewskiego* i *Ulica Miodowa*, czy Józefa Mehoffera *Rynek krakowski*;
- b) z opisem krajobrazu – można sięgnąć do dzieł Józefa Chełmońskiego: *Kaczki nad wodą*, *Droga w lesie*, *Puszcza*, *Pejzaż z rzeką*, czy Maksymiliana Gierymskiego *Krajobraz leśny*;
- c) z opisem klimatu i pogody – tu mogą być przydatne także obrazy Józefa Chełmońskiego, na przykład *Wiosna – Potok*, *Jesień*, *Zachód słońca zimą*, *Burza*, ale warto też wykorzystać na przykład obrazy Juliana Fałata – *Śnieg* i *Krajobraz zimowy z rzeką*, Stanisława Witkiewicza *Kwitnące jabłonie* czy dzieła Piotra Bruegla, zwanego Chłopskim *Mysliwi na śniegu* i *Pejzaż zimowy z żywiołami i pułapką na ptaki*;

¹⁴ Podobne zestawy pytań należy sformułować, wykorzystując każdy przedstawiony na obrazie przedmiot, zadając pytania wszystkim studentom nawet kilkakrotnie celem utrwalenia konstrukcji.

- d) z kolorystyką oraz stosunkami przestrzennymi – interesujące może być tu wykorzystanie obrazów Władysława Podkowińskiego *Powrót ze spaceru (Spotkanie)* czy Rafała Malczewskiego *Kamieniołom* i *Pogodne życie*. Można też zaprezentować obrazy Giorgia de Chirica *Tajemnica i melancholia ulicy*, Davida Hockneya *Większy plusk*, Henriego Matisse'a *Ślimak*, Franza Marca *Tygrys* czy Emila Noldego *Młode czarne konie*;
- e) z przedmiotami użytku codziennego – w tym miejscu świetnie sprawdzają się obrazy przedstawiające martwą naturę, na przykład Leona Wyczółkowskiego *Martwa natura z pomarańczami*, Józefa Pankiewicza *Martwa natura z owocami i nożem* czy Paula Cézanne'a *Niebieski wazon*.

Studenci grup początkujących, pracując z obrazami, mogą w prostych słowach (ustnie lub pisemnie) opisywać fragment dzieła, czynności i sytuacje zaprezentowane na obrazie, stosunki czasowe i przestrzenne uwidocznione na płótnie czy relacje między postaciami ujęte w formie dialogów cząstkowych¹⁵. Na poziomie średnio zaawansowanym można inicjować już zadania bardziej skomplikowane. Grażyna Przechodzka i Anna Trębska-Kerntopf proponują na przykład następujące rodzaje ćwiczeń:

- a) interpretowanie tytułu obrazu;
- b) przewidywanie treści obrazu na podstawie tytułu;
- c) przedstawianie logicznej kolejności wydarzeń;
- d) wyszukiwanie łańcucha przyczyn i skutków;
- e) wymyślanie zdarzeń poprzedzających i następujących;
- f) wykonywanie ćwiczeń komparatywnych (charakterystyki porównawcze na podstawie cech zewnętrznych);
- g) układanie dialogów i polilogów;
- h) przygotowanie referatu, np. na temat autora obrazu, epoki historycznej, z której obraz pochodzi;
- i) przygotowanie wypracowania związanego z opisem obrazu;

¹⁵ Por. G. PRZECHODZKA, A. TRĘBSKA-KERNTOPF: *Miejsce dzieła sztuki malarskiej...*, s. 187.

- j) opowiadanie treści obrazu z punktu widzenia postaci, w którą student powinien się wcielić¹⁶.

Do tej już bardzo obszernej listy propozycji ćwiczeń wykorzystujących obraz na zajęciach lektoratowych można jeszcze dodać między innymi:

- a) wymyślanie i uzasadnianie tytułu obrazu;
- b) układanie obrazowych puzzli z pociętych reprodukcji pod dyktando czytającego opis obrazu lektora;
- c) układanie pytań związanych z obrazem i formułowanie prawdopodobnych odpowiedzi;
- d) grę dydaktyczną polegającą na przedstawianiu tytułu obrazu gestem, mimiką lub rysunkiem. Można zainicjować rywalizację pomiędzy dwiema grupami studentów. Zadaniem grupy jest odgadnięcie tytułu i autora obrazu. Jest to ćwiczenie zakładające przynajmniej średni stopień znajomości historii sztuki przez studentów. Lektor powinien więc wybierać do tego typu zabawy edukacyjnej dzieła powszechnie znane;
- e) szukanie na obrazie elementów znaczących i próbę budowania pól semantycznych tych elementów.

Jak dodają Przechodzka i Trębska-Kerntopf, w grupach zaawansowanych:

obraz stwarza okazję do

- a) wypowiedzi z argumentowaniem;
- b) opowiadania przeżyć i wrażeń odbiorcy związanych z oglądaniem;
- c) dyskusji;
- d) omawiania związków, jakie zachodzą między obrazem i dziełem literackim;
- e) relacjonowania powiązań między treścią obrazu a wydarzeniami historycznymi i kulturalnymi¹⁷.

¹⁶ Ibidem, s. 187.

¹⁷ Ibidem, s. 188.

Lektor języka polskiego może także wykorzystywać na zajęciach z obcokrajowcami metodę przekładu intersemiotycznego, tym bardziej że jest ona jedną „z ciekawszych metod dydaktycznych, która uwrażliwia uczniów na specyfikę tworzywa dzieła sztuki, a także pobudza aktywność i rozbudza ich zainteresowania”¹⁸. Metoda ta pozwala rozwijać sprawność językową studentów, gdyż „czytanie” kodów pozawerbalnych pobudza do wypowiedzi, wzbogaca słownictwo, prowokuje zdolność nazywania, pozwala na wyrażenie własnych emocji i opinii związanych z dziełem sztuki.

Można wskazać trzy typy przekładu intersemiotycznego, które warto wykorzystywać w czasie zajęć dydaktycznych. Elżbieta Dutka konstatuje:

Pierwszy typ przekładu (od kodów pozajęzykowych do tekstów literackich) ma istotne znaczenie dla wprowadzenia uczniów w język różnych dzieł sztuki. Najczęściej przyjmuje formę porównywania (na przykład malarstwa Rubensa z wierszem Wisławy Szymborskiej pod tytułem *Kobiety Rubensa*). Tego typu analizy stosuje się wtedy, gdy są wyraźne filiacje sztuk lub chociaż zbieżność motywów. Drugi rodzaj szkolnego przekładu intersemiotycznego prowadzi od dzieła literackiego do ilustracji, adaptacji filmowej, inscenizacji teatralnej lub słuchowiska. Celem tych zabiegów jest analiza specyficznych właściwości kodu, wyjaśnianie i ocena mechanizmów adaptacji. [...] Osobną odmianą tej metody dydaktycznej jest przekład intersemiotyczny prowadzący od tekstu literackiego do znaków innego systemu, w którym autorami wypowiedzi pozajęzykowej stają się sami uczniowie¹⁹.

¹⁸ E. DUTKA: *O przekładzie intersemiotycznym*. W: *Wiedza o kulturze w szkole*. Red. A. GOMÓŁA, E. DUTKA. Katowice 2007, s. 218–219. Nauczyciel oczywiście powinien mieć świadomość historii związków pomiędzy sztukami i choć nie jest najważniejszym celem zajęć lektoratowych rozstrzygnięcie sporu na temat jedności czy swoistości poszczególnych sztuk, warto znać dzieje ich wzajemnych relacji. W artykule Elżbiety Dutki można znaleźć ciekawe, chronologiczne ujęcie związków zachodzących pomiędzy sztukami oraz przegląd najważniejszych prac dotyczących intersemiotyczności.

¹⁹ Ibidem, s. 229.

I choć podczas nauki języka obcego najefektywniejszy wydaje się kierunek przekładu prowadzący od obrazu do wypowiedzi werbalnych, warto na zajęciach lektoratowych zastosować również ostatnią z wymienionych odmian metody przekładu intersemiotycznego. Inicjując jednakże stworzenie przez studenta obrazu, kompozycji czy fotografii zainspirowanej tekstem literackim, zawsze należy wyegzekwować od niego werbalne uzasadnienie i opis wykonanej pracy.

Nadrzędnym celem ćwiczeń wykorzystujących tekst literacki i malarski winno być kształcenie sprawności językowej oraz elementów szeroko pojętej kultury. Nie zapominajmy jednak także o interpretacji utworu. Potraktowanie obrazu czy literatury tylko jako narzędzia służącego do nauki języka jest smutnym zaniedbaniem odzierającym dzieła sztuki z ich walorów estetycznych i równoczesnym pozbawieniem studenta możliwości dostrzeżenia uroków obcowania ze sztuką. Włączając teksty literackie w tok dydaktyczny, starajmy się utrzymywać balans pomiędzy *opcją estetyczną* a *opcją pragmatyczną*²⁰. Anna Seretny, pisząc o roli tekstu literackiego w dydaktyce języka polskiego jako obcego, poleca wybór *opcji strategicznej*, w której z jednej strony ważne jest, aby percepcja dzieła była narzędziem, a nie celem działań dydaktycznych, z drugiej zaś ważniejsza jest w niej studencka interpretacja niż idealna, wzorcowa recepcja²¹. Sądzę, że podobnie można postępować z tekstem malarskim. Opis obrazu może być wartościowym elementem dydaktyki języka obcego, ale warto też dać szansę studentom (szczególnie na wyższym poziomie językowym), by zinterpretowali dzieło malarskie i wypowiedzieli własny sąd na jego temat.

²⁰ O tych dwu opcjach dydaktycznych, powołując się na Hannę Mrozowską, pisze Anna Seretny w artykule *Tekst literacki w dydaktyce języka polskiego jako obcego. Między percepcją a recepcją dzieła*. Autorka nazywa *opcją estetyczną* „włączanie tekstów literackich w tok dydaktyczny przede wszystkim ze względu na ich piękno, wartości moralne, kulturowe czy uniwersalne lub na przynależność do kanonu uznanych dzieł czy walory językowe”. Natomiast *opcja pragmatyczna* to podejście do literatury, które wykorzystuje ją do celów bardziej praktycznych. „Tekst literacki staje się wówczas jeszcze jednym materiałem na zajęciach języka, który może angażować studentów do rozmaitych działań o charakterze językowym”. Zob. A. SERETNY: *Tekst literacki w dydaktyce języka polskiego jako obcego. Między percepcją a recepcją dzieła*. W: *Literatura polska w świecie. Zagadnienia recepcji i odbioru...*, s. 294–295.

²¹ Ibidem, s. 295–296.

Relacje pomiędzy obrazami i tekstami literackimi przyjmują różnorodną postać²². Z punktu widzenia glottodydaktyki wartościowe mogą być i plakaty, i ilustracje, i ekfrazy, i *Bildgedicht*²³, i dzieła literackie oraz malarskie pozostające ze sobą w relacji koreferencji. Lektor języka polskiego, uwzględniając potrzeby konkretnej grupy studentów, może więc określić sobie bardzo szerokie pole poszukiwań. Oto garść konkretnych propozycji zestawień obrazów i tekstów literackich wchodzących ze sobą w różne relacje, które można wykorzystać w procesie glottodydaktycznym²⁴:

- a) Stanisław Grochowiak: *Lekcja anatomii (Rembrandta)*
i Rembrandt: *Lekcja anatomii doktora Tulpa*; Stanisław
Grochowiak: *Ikar* i Piotr Bruegel, zwany Chłopskim: *Upa-*

²² Na przykład Áron Kibédi Varga w swojej próbie typologii relacji pomiędzy obrazem i słowem pisanym na poziomie przedmiotowym wyróżnia trzy kryteria. *Kryterium czasowe* – obraz i słowo mogą zaistnieć równocześnie (to przypadek np. komiksu) lub następować po sobie – obraz uprzedza słowo (np. poeta zainspirowany obrazem pisze ekfrazę). *Kryterium ilościowe* – obrazy mogą być postrzegane pojedynczo lub seryjnie, a słowo da się odróżnić od obrazu. „Powstają następujące relacje: współistnienia – słowo wpisane w ramę obrazu (jak na plakatach reklamowych); interferencji – emblematy, ilustracje, plakaty, a także obraz i jego tytuł, tekst i jego ilustracja na tej samej stronie lub obraz, na którym ważną rolę odgrywa słowo pisane; oraz koreferencji – słowo i obraz nie są przedstawione w tym samym miejscu, ale odnoszą się niezależnie do tego samego zdarzenia lub przedmiotu w słowie naturalnym – malowidło i wiersz, upamiętniające to samo wielkie wydarzenie (koronację króla, jakąś bitwę, hold etc.)”. *Kryterium formalne* – tu bierze się pod uwagę układ przestrzenny oraz kompozycję przedmiotów werbalno-wizualnych. Typologię tę podają za Adamem Dziadkiem, w którego książce można oprócz systematyzacji relacji obrazów i tekstów znaleźć też wiele ciekawych interpretacji dzieł z obu tych dziedzin sztuki. Zob. A. DZIADEK: *Obrazy i wiersze. Z zagadnień interferencji sztuk w polskiej poezji współczesnej*. Katowice 2004, s. 8–11. Literatura poświęcona tematowi relacji dzieł sztuki malarskiej i literatury jest bardzo bogata. Warto sięgnąć na przykład do następujących pozycji: S. WYSŁOUCH: *Literatura a sztuki wizualne*. Warszawa 1994; *Pogranicza i korespondencje sztuk*. Red. T. CIEŚLIKOWSKA, J. SŁAWIŃSKI. Wrocław 1980; M. PORĘBSKI: *Obrazy i znaki*. Kraków 1986.

²³ Omawiając ten termin, Adam Dziadek pisze: „Ogólnie rzecz biorąc, pojęcie to odnosi się do wierszy zainspirowanych jakimś obrazem lub twórczością jakiegoś malarza. *Bildgedicht* jest postrzegane jako swobodna wariacja słowa na temat jakiegoś obrazu; podkreślam tu słowa »swobodna wariacja«, ponieważ to właśnie na nich opiera się to, co odróżnia owo pojęcie od ekfrazy (przynajmniej od takiego znaczenia ekfrazy, zgodnie z którym jest ona dokładnym opisem dzieła sztuki, a nawet jego substytutem)”. A. DZIADEK: *Obrazy i wiersze...*, s. 11–12.

²⁴ Przykłady te należy traktować jako propozycje wybrane spośród wielu możliwości.

dek *Ikara*; Stanisław Grochowiak: *Płonąca żyrafa* i obraz Salvadora Dalego o tym samym tytule; Stanisław Grochowiak: *Otwarcie mroku* i Francisco de Goya: *Gdy rozum śpi, budzą się potwory*²⁵;

- b) Tadeusz Różewicz: *Kopytka* i Tadeusz Makowski: *Szewc*; Jerzy Harasymowicz: *Sztuka Makowskiego* i Tadeusz Makowski: *Kapela dziecięca*²⁶;
- c) Andrzej Busza: *Pory roku* i Nicolas Poussin: *Et in Arcadia ego*;
- d) Adam Czerniawski: *Widok Delft*, tak samo zatytułowany wiersz Adama Zagajewskiego i Jan Vermeer van Delft – obraz o takim samym tytule²⁷;
- e) Czesław Miłosz: *Orfeusz i Eurydyka*, Bogdan Czaykowski: *Eurydyka* i Tycjan: *Orfeusz i Eurydyka*.

To zaś schematyczny opis przykładowych zajęć dla studentów zaawansowanych, podczas których wykorzystujemy zarówno obrazy, jak i tekst literacki. Temat, na którego realizację należy przeznaczyć minimum trzy godziny lekcyjne (3 x 45 minut), brzmi *Magia przedmiotów. O opowiadaniu Olgi Tokarczuk „Szafa”*²⁸.

W czasie krótkiej pogadanki wstępnej można odwołać się najpierw do osobistych doświadczeń uczniów, ich kontaktu z przedmiotami użytku codziennego i roli przedmiotów w ich życiu.

Następnie należy przygotować studentów do analizy tekstu kultury, jakim jest obraz, wprowadzając lub utrwalając (w zależności od poziomu zaawansowania grupy) struktury leksykalne, które umożliwią im pracę. W tym celu można rozdać materiały dodatkowe z odpowiednio pogrupowanym słownictwem, które studenci będą mogli wykorzystać podczas kolejnego ćwiczenia komunikacyjnego. Nale-

²⁵ Warto sięgnąć w tym wypadku na przykład po książkę Jacka ŁUKASIEWICZA: *Grochowiak i obrazy*. Wrocław 2002.

²⁶ Zob. przykłady propozycji wykorzystania na lekcji między innymi tych utworów w: E. KRAM-MIKOŚ: *Malarstwo Tadeusza Makowskiego przekładane na język poezji. Szkic interpretacyjny z sugestiami metodycznymi. Propozycje pracy z uczniami o biegłej znajomości języka*. „Ojczyzna Poliszczyna” 1992, nr 3, s. 27–33.

²⁷ Między innymi te dzieła analizuje Adam DZIADEK w: *Obrazy i wiersze...*, s. 60–73.

²⁸ W czasie zajęć może też okazać się pomocna seria *Czytaj po polsku*. Zob. O. TOKARCZUK: *Szafa. Czytaj po polsku. Materiały pomocnicze do nauki języka polskiego jako obcego*. Oprac. B. SZALESTA-ROGOWSKA. Edycja dla zaawansowanych (poziom B2/C1). Katowice 2015.

ży oczywiście upewnić się, czy wszyscy rozumieją wypisane słownictwo, i wyjaśnić ewentualne niejasności. Oto przykładowa grupa słownictwa:

KOLORYSTYKA – barwa, kolor, ciepłe/zimne kolory, paleta barw, bogata/uboga kolorystyka, kolorowy, barwny, tonacja barwna, światłocień, mieszać farby, pastele, wydobywać kolor, jaskrawy żółty, krzykliwy kolor, odbarwiony, rudawobrazowy, zielonkawy, wielobarwny.

Studenci powinni teraz pracować w trzech grupach, których zadaniem jest omówienie trzech różnych dzieł malarskich. Proponuję, aby wykorzystać w tym celu następujące obrazy: Zbigniew Pronaszko: *Martwa natura z gruszkami i fajką*, Tytus Czyżewski: *Martwa natura z cytrynami* oraz Józef Mehoffer: *Portret żony (Na letnim mieszkaniu)*. W tej części lekcji można zastosować w nieco uproszczonej wersji metodę ikonologiczną. Polega ona na:

stopniowym poznawaniu dzieła sztuki, prowadzącym od zewnętrznego oglądu jego formy poprzez opis widocznych składników treściowych aż do pogłębionej o wiedzę z innych dziedzin (historii, literatury, filozofii, teologii, obyczajowości, psychologii itp.) analizy formalno-treściowej całości dzieła²⁹.

Studenci powinni wykazać się umiejętnością własnej, spontanicznej werbalnej oceny dzieła sztuki. To jest najważniejszy cel tej części lekcji, ale analizą warto pokierować w taki sposób, aby studenci dostrzegli różnorodne funkcje przedmiotów ukazanych na omawianych obrazach. Po około dziesięciominutowej pracy zespołowej należy poprosić jedną osobę z każdej grupy, aby zaprezentowała wyniki wspólnej analizy dzieła sztuki. Studenci powinni zauważyć, że na każdym z obrazów w inny sposób zaznaczona jest obecność człowieka. Na obrazie Tytusa Czyżewskiego śladem nie-

²⁹ B. GROCHOWSKA, K. JARMUŁ: *Wykorzystanie ekspozycji muzealnych w przygotowaniu uczniów do nowej matury*. W: *Interpretacje i nowa matura*. Red. A. OPAC-KA. Katowice 2004, s. 123. Autorki w swoim artykule nie tylko omawiają metodę ikonologiczną zaproponowaną przez Erwina Panofskiego, a rozwiniętą przez Jana Białostockiego, ale także proponują zorganizowanie lekcji muzealnych. Sądzę, że warto wykorzystać tę metodę także na polu glottodydaktyki.

przedstawionego na płótnie człowieka są pozostawione przez niego przedmioty (szczególnie schematycznie namalowana gazeta), u Zbigniewa Pronaszki obok gruszek, misy, fajki i wazonu pojawia się też rzeźba kobiety, z kolei Józef Mehoffer sportretował nie tylko żonę, lecz również dziecko i przedmioty codziennego użytku, czyniąc je równorzędnymi elementami kompozycji obrazu.

Wykorzystując we wstępnej części lekcji dzieła malarskie (ich reprodukcje), nie tylko uzyskujemy szansę poszerzenia zasobu słownictwa studentów, ich płynnego przejścia z przestrzeni języka rodzimego do obcego, ale także mamy okazję, by pobudzić ich wyobraźnię, wywołać u nich skojarzenia wiążące obraz z osobistym doświadczeniem; możemy poruszyć ich sferę emocjonalną, pokazać różnorodność przedstawienia i funkcji przedmiotów codziennego użytku, a tym samym zainicjować punkt wyjścia do interpretacji opowiadania Olgi Tokarczuk *Szafa*³⁰.

Można polecić studentom wcześniejszą lekturę opowiadania w domu, ale krótka forma tego utworu prozatorskiego stwarza też okazję do głośnego, interpretującego i perfekcyjnego przeczytania całego tekstu bądź tylko jego fragmentu przez lektora w czasie zajęć. Jako przygotowanie do lektury można zaproponować ćwiczenie leksykalne polegające na dopasowaniu zredagowanych wcześniej przez lektora definicji do wybranego, trudniejszego słownictwa, takiego jak na przykład:

1. ornament – element zdobniczy stosowany w architekturze, sztukach plastycznych, rzemiośle artystycznym;
2. szydełko – narzędzie do robótek ręcznych, mające kształt haczykowato zakończonego pręta;
3. kwarantanna – odosobnienie ludzi oraz zwierząt zakażonych lub podejrzanych o możliwość zarażenia przez okres wylegania danej choroby.

Lekturę może też poprzedzać ćwiczenie mające na celu wyjaśnienie takich wyrażen jak na przykład: „przesadzić coś/kogoś w nowe

³⁰ O możliwościach wykorzystania między innymi tego opowiadania do celów dydaktycznych pisze Elżbieta DUTKA w: „Przykładam ucho do mebli...” – zaproszenie do lektury opowiadań Pawła Huellego i Olgi Tokarczuk na „godzinach polskiego” w liceum. „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego” 2004. T. 17, s. 7–19.

miejsce”, „coś jest tak bliskie, że nie starcza słów, żeby to nazwać” czy „karmić się własnym oddechem”. Warto ukierunkować lekturę opowiadania, proponując studentom skoncentrowanie uwagi podczas czytania na trzecim obok kobiety i mężczyzny bohaterze utworu. Po lekturze tekstu opowiadania i upewnieniu się, że studenci zrozumieli jego warstwę językową, należy przejść do jego analizy i interpretacji, starając się w trakcie sterowanej dyskusji uzyskać odpowiedzi na takie na przykład pytania:

1. Dlaczego słowo „szafa” jest pisane w opowiadaniu Olgi Tokarczuk wielką literą?
2. Jaki jest stosunek bohaterów opowiadania do szafy?
3. Jak opisana jest w tekście szafa?
4. Jak bohaterowie postrzegają siebie w relacji z szafą?
5. Jaką rolę pełni przywołana w tekście modlitwa *Aniele Boży*?
6. Jak należy interpretować gest wchodzenia do szafy?

Dwa ostatnie z zaproponowanych pytań otwierają pole do nadania przez każdego ze studentów tekstowi *Szafy* indywidualnego znaczenia, które będzie miejscem spotkania utworu literackiego i ich jednostkowego doświadczenia. Dopełnieniem interpretacji opowiadania Olgi Tokarczuk powinno być wyzyskanie tego tekstu do ćwiczeń leksykalno-gramatycznych. Dlatego też warto zwrócić uwagę na fakt, że kompozycja opowiadania *Szafa* oparta jest na zasadzie kontrastu, i zaproponować studentom wyszukanie w tekście:

- a) antonimów, na przykład gładkie – chropowate;
- b) opozycji w konstrukcji bohaterów, na przykład kobieta (empatyczna, „mająca wrażenie własnej niedorzeczności”) i mężczyzna (racjonalista, stwierdzający, że szafa „Będzie pasowała do naszych mebli”);
- c) przeciwieństw w przestrzeni świata przedstawionego, na przykład obszar mieszkania i świat zewnętrzny.

Następnie, wskazując na fakt, że w opowiadaniu Olgi Tokarczuk występuje wiele form imiesłowowych (głównie imiesłowy przymiotnikowe czynne i bierne), można przejść do ćwiczeń gramatycznych

utrwalających zasady tworzenia tych części mowy. Zakończeniem lekcji może być porównanie metaforycznego znaczenia szafy, które wynika z interpretacji opowiadania Olgi Tokarczuk, z wizją przedstawioną przez Juliana Tuwima w wierszu *Meble* i Zbigniewa Herberta w prozie poetyckiej *W szafie*.

* * *

Wykorzystanie w glottodydaktyce dzieł literackich i malarskich przynosi wiele korzyści, sprowadzających się nie tylko do urozmaicenia toku lekcji – stwarza też bowiem możliwość wypowiadania osobistych sądów, wzbogaca wiedzę i rozwija wyobraźnię studenta. Praca z polskim malarstwem i literaturą pozwala też słuchaczowi na poznanie realiów kulturowych, tak przecież istotnych w procesie uczenia się języka obcego. Niekwestionowanym rezultatem wykorzystywania na lekcji dzieł obu tych dziedzin sztuki jest wprowadzenie nowego słownictwa, ćwiczenie umiejętności komunikowania się, utrwalanie poprawnych form gramatycznych, a także obcowanie z polskimi utworami literackimi i obrazami.

Manuela Gretkowska w *Europejce* napisała, że „lekceważenie sztuki, jej odwagi korzystania z nieskończonej wolności jest niegodziwością. Obojętne mijanie malarstwa to grzech”³¹. Parafrazując autorkę *Światowidza*, powiedziałabym, że grzechem zaniedbania jest niewykorzystywanie obrazów i literatury na zajęciach języka polskiego jako obcego...

³¹ M. GRETKOWSKA: *Europejka*. Warszawa 2006, s. 29.

Dwie mały Bruegla i poezja polska, czyli o poszerzaniu perspektyw

We współczesnym świecie niewątpliwie wypada mieć szerokie horyzonty, wielką tolerancję i rozległe perspektywy. Odnoszę jednak wrażenie, że taka postawa, choć z założenia wartościowa, w skrajnej postaci prowadzi nie tylko do wykwintnej powierzchowności, ale i do mimowolnego przeoczenia istoty rzeczy, bo przecież – jak pisała Wisława Szymborska w wierszu *Perspektywa* – „[...] kto patrzy z góry / ten najłatwiej się myli”¹.

Słownikowa definicja leksemu „perspektywa” generuje sensy odnoszące się do nieosłoniętego widoku/panoramy, czegoś, co daje się przewidzieć w przyszłości; do odległości w czasie, umożliwiając właściwą ocenę zdarzeń, a przede wszystkim do sposobu takiego przedstawienia przedmiotu na płaszczyźnie, aby rysunek sprawiał wrażenie trójwymiarowości. Definicja przywołuje też dawną konotację tego wyrazu, czyli lunetę².

Perspektywa glottodydaktyczna wpisana w przywołany zakres znaczeniowy powinna być teoretycznie otwarta na wszystko, gotowa podjąć w rzetelnej dyskusji każdy temat, ale także realistycznie świadoma własnej utopijności oraz uwzględniająca bezzasadność aż tak okazałych założeń. Nauczyciel na zajęciach lektoratowych musi bowiem skupić się na intencjonalnym wyborze treści programowych, określając realne i pragmatyczne cele dydaktyczne, które chce osiągnąć w przyszłości. Winien więc niejako zogniskować swoje działania na obrazie widzianym przez perspektywę/lunetę, której oko ma jednak prawo kierować się nawet tam, „gdzie wzrok nie sięga”. Lektor zawsze też jest zobligowany do urozmaicania zajęć, tak by nie zdominowała ich nuda reguł gramatycznych po-

¹ W. SZYMBORSKA: *Dwukropek*. Kraków 2005, s. 18.

² Por. hasło *Perspektywa*. W: *Mały słownik języka polskiego*. Red. S. SKORUPKA, H. AUDERSKA, Z. ŁEMPICKA. Warszawa 1969, s. 548.

dawanych w wymiarze „2D” (kreda/tablica), lecz raczej przeważały na nich wiadomości ożywione w przestrzeni imaginacyjnej trójwymiarowości, czyli takie, które swoją atrakcyjnością realnie zainteresowałyby studenta, bo przecież fascynacja ucznia zgłębianym przez niego tematem to najlepszy sprzymierzeniec sukcesu dydaktycznego.

Nauczyciel języka polskiego jako obcego powinien też starać się spojrzeć na własną kulturę z wymarzonej oczywiście podwójnej perspektywy, niejako od zewnątrz i od środka równocześnie, oraz starać się zarazić taką otwartą postawą swoich uczniów. Dlatego też swoiste zazębianie się kultur jest, moim zdaniem, doskonałym pomysłem na zajęcia lektoratowe. Z zasobu kultury światowej dydaktyk powinien wszakże wybierać przede wszystkim to, co ogólnoludzkie. Oczywiście – ze względu na wykładany przedmiot – najlepiej, by były to zagadnienia/teksty kultury oryginalnie polskie (raczej niebędące tłumaczeniami), wpisujące się w przestrzeń uniwersalną. Mogą to być natomiast zarówno polskie teksty adaptowane, opracowane, jak i oczywiście oryginalne; przeznaczone do czytania ekstensywnego i intensywnego³.

Propozycja glottodydaktyczna, którą chcę zaprezentować, jest spojrzeniem na zajęcia lektoratowe z różnych perspektyw: światowej i krajowej, współczesnej i zanurzonej w przeszłości, malarskiej i poetyckiej, europejskiej i amerykańskiej, polskiej, niderlandzkiej i meksykańskiej, czerpiącej z egzotycznej dla Polaków kultury Majów, kulturowej i językowej wreszcie. Wydaje się, że wyzyskanie na zajęciach lektoratowych dla studentów zaawansowanych różnicowanych aspektów idei wolności łączącej obraz Piotra Bruegla, zwanego Chłopskim, *Dwie małpy* oraz wiersze Wisławy Szymborskiej *Dwie małpy Bruegla* i Grażyny Zambrzyckiej *Isla Cozumel* mogłoby przynieść wartościowe efekty kształcenia. Kwestia wolności należy bowiem do tematów, które choć nie pojawiają się wprost na liście katalogu tematycznego treści nauczania dla poziomów C1/C2, to niewątpliwie stanowią komponent wielu obowiązkowych w wykazie zagadnień, jak na przykład działanie wymiaru sprawiedliwości, religijność czy transformacje ustrojowe po 1989

³ O czytaniu ekstensywnym ciekawie pisze na przykład Anna SERETNY w: *Czytanie ekstensywne – tekst w perspektywie glottodydaktycznej*. „Postscriptum Polonistyczne” 2014, nr 1, s. 11–25.

roku⁴. Odnoszę także wrażenie, że temat wolności, choć ważny, często bywa pomijany w codziennych rozmyślaniach (podobnie jak np. nasz stosunek do klonowania, eutanazji czy inżynierii genetycznej⁵), bo szczęśliwie swoboda wydaje nam się już bezdyskusyjnym przywilejem. Dlatego też czasem nawet w rodzimym języku nie potrafimy sformułować własnych poglądów na temat wolności jako kategorii filozoficznej, etycznej, religijnej czy społecznej. Wypowiedź na tak skomplikowane tematy w obcym języku wydaje się podwójnie trudna, dlatego zawsze warto przygotować ucznia do wypowiedzi ustnej czy pisemnej z takiej dziedziny wiedzy, dając mu także szansę na przemyślenie własnego stanowiska w tej kwestii.

Inicjacyjne dla całego projektu, a także najstarsze z interesujących mnie tu dzieł sztuki, powstało w 1562 roku. Utrzymany w stonowanych barwach obraz Piotra Bruegla *Dwie małpy* na pierwszym planie przedstawia siedzące w oknie tytułowe zwierzęta skute łańcuchem. Wokół nich widać porozrzucane łupiny orzechów, a „W głębi cudowna i płynna panorama Antwerpii”⁶. Obie płaszczyzny obrazu są równie ważne dla jego objaśnienia, bo jak pisze Waldemar Łysiak w książce *Malarstwo białego człowieka*:

Ta „mikroskopijna” deska, która była chyba upominkiem dla przyjaciela, i dzięki której malarstwo niderlandzkie chętnie będzie stosowało preDarwinowską parabolę ludzie – małpy [...], doczekała się różnych interpretacji, od metafory prywatnych kłopotów Bruegla po alegorię dwu prowincji ujarzmionych przez Hiszpanów. Tego typu aktualnościowe interpretacje – kontrcesarskie, kontrhiszpańskie, kontrrzymskie (kontrpapieskie), kontrinkwizytorskie – zubożają geniusza, on myślał skalą bardziej uniwersalną. [...] [nie – B.S.R.] brakowało w jego twórczości szpil politycznych [...], lecz dwie smutne, zniewolone małpy, przykute łańcuchami do muru okna strzelniczego, za

⁴ Zob. katalogi tematyczne dla poziomów C1 i C2 w: *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*. Red. I. JANOWSKA i in. Kraków 2011, s. 145–148 i 181–184. Zob. też *Państwowe egzaminy certyfikacyjne z języka polskiego jako obcego. Standardy wymagań egzaminacyjnych*. [b.m.w.] 2003, s. 54.

⁵ Takie tematy pojawiają się na listach tematycznych dla poziomów C1 i C2.

⁶ J. FRANCIS: *Bruegel. Przeciwno władzy*. Tłum. E. RADZIWIŁOWA. Warszawa 1976, s. 57.

którym widać niebo, ptaki, morze i żagle (wolny świat) – to po prostu alegoria ludzkości *vulgo* człowieczych kajdan. Malarstwo białego człowieka nie zna drugiej równie gorzkiej i równie celnej. Poezja zaś nie zna lepszej egzegezy tego obrazu niżli wiersz Wisławy Szymborskiej *Dwie małpy Bruegla*⁷.

Utwór noblistki znalazł się w wydany w 1957 roku trzecim już z kolei tomiku *Wołanie do Yeti*, uważanym jednak za właściwy (kończący erę socrealizmu w tej twórczości) debiut poetycki Szymborskiej. Brzmi on następująco:

Dwie małpy Bruegla

Tak wygląda mój wielki naturalny sen:
siedzą w oknie dwie małpy przykute łańcuchem,
za oknem fruwa niebo
i kąpie się morze.

Zdaję z historii ludzi.
Jąkam się i brnę.

Małpa wpatrzona we mnie, ironicznie słucha,
druga niby to drzemie –
a kiedy po pytaniu nastaje milczenie,
podpowiada mi
cichym brząkaniem łańcucha⁸.

W zbiorze, z którego pochodzi przywołany wiersz, „dominuje perspektywa antropologiczna, człowiek jest tu usytuowany już nie tyle w strukturze społecznej, co w wymiarze historii naturalnej”⁹,

⁷ W. ŁYSIAK: *Malarstwo białego człowieka*. T. 4. Warszawa 2010, s. 30–31.

⁸ W. SZYMBORSKA: *Dwie małpy Bruegla*. W: EADEM: *Wybór poezji*. Wstęp i opracowanie W. LIGĘZA. Wrocław 2016, s. 60.

⁹ A. LEGEŻYŃSKA: *Wisława Szymborska*. Poznań 1996, s. 21–22. Ciekawe również w tym kontekście jest spostrzeżenie Wojciecha Ligęzy, który pisze: „W *Dwóch małpach Bruegla* zwięźle przedstawienie anegdoty malarskiej ściśle wiąże się z parabolicznym wykładem rozczarowania, z obrachunkiem z własną twórczością sprzed 1956 r., z oskarżeniem i przestrogą. Ten kontekst znaczeniowy dookreślają inne utwory z najbliższego kompozycyjnego sąsiedztwa w tomie *Wołanie do Yeti*”. Zob.

Szyborska rozlicza się też w nim ze swoją poetycką przeszłością. W *Dwóch małpach* Bruegla malarstwo traktowane jest przez poetkę pretekstowo¹⁰, nie jest to przecież typowa ekfraz, obraz prowokuje raczej rozważania poetyckie, staje się swoistym katalizatorem myśli, przede wszystkim o szeroko rozumianych wolności i zniewoleniu, choć „nie sposób twierdzić, że wyzyskanie przesłań sztuki odgrywa [tu – B.S.R.] marginalną rolę”¹¹. Obraz Piotra Bruegla pojawia się we śnie podmiotu lirycznego – osoby dorosłej, która wspomina swój egzamin maturalny. Wiersz jest relacją z koszarnej wizji sennej, w której deformacji ulega ewokacja malarska i przenikające się z nią doświadczenie podmiotu. Usytuowanie postaci mówiącej niejako przed obrazem¹² pozwala na jego metaforyczny opis, wyzyskujący potencjał antytetycznych sensów otwartości (wolności kojarzącej się z przestrzenią za oknem) i zamknięcia (ciasnoty wnęki okiennej i łańcuchów): „siedzą w oknie dwie małpy przykute łańcuchem, / za oknem fruwa niebo / i kąpie się morze”. Mamy tu do czynienia z podwójnym przesunięciem czasowym i odkształceniem przestrzennym czy sytuacyjnym. Podmiot liryczny relacjonuje przecież swój sen o minionym egzaminie po przebudzeniu (a nie śni w przestrzeni tekstu). Do tego opowiedziany sen zawsze wydaje się sztuczny i płytki (nie mamy przecież bezpośredniego dostępu do podświadomości), a najprawdopodobniej obłany we śnie egzamin maturalny zdawany z „historii ludzi” (Jąkam się i brnę. [...] / a kiedy po pytaniu nastaje milczenie”) w ogóle nie musi być zgodny z rzeczywistością. Okoliczności egzaminacyjne odnoszą się zapewne z jednej strony do stanu psychicznego podmiotu (rozliczenia przeszłości indywidualnej, szukania przyczyn własnego zniewolenia), z drugiej – do globalnej kondycji ludzkości. Jak pisze Anna Legeżyńska:

Wypowiedź liryczna jest tu ukształtowana wedle wzoru kolkwialnego, sytuacja szkolnego „przepytывania” staje się charakterystycznym dla Szyborskiej trybem refleksji eg-

W. LIĞĘZA: *Poezja i malarstwo*. W: IDEM: *O poezji Wsławy Szyborskiej*. Świat w stanie korekty. Kraków 2001, s. 205.

¹⁰ Zob. W. LIĞĘZA: *Poezja i malarstwo...*, s. 205.

¹¹ Ibidem.

¹² Ibidem, s. 205–206.

zystencjalnej. Najistotniejszy jednak jest koncept odwrócenia ról: to nie człowiek przygląda się naturze, lecz odwrotnie, natura „sprawdza” jego człowieczeństwo. Sytuacja jest o tyle dwuznaczna, że wszak małpy zostały przezeń pozbawione wolności, a jednak słuchają człowieka „ironicznie”, więc z wyższością. Ironia jest funkcją rozwiniętej świadomości, łatwo zatem odgadnąć, że to niekoniecznie człowiek jest „najwyższą formą materii”¹³.

Koda wiersza, w której zdeorientowanej, zdenerwowanej i najprawdopodobniej świadomie milczącej z powodu poczucia wstydu osobie zdającej egzamin małpa podpowiada właściwą odpowiedź „cichym brząkaniem łańcucha”, sugeruje najczęściej przywoływaną (szczególnie w kontekście lekcji języka polskiego w szkołach) interpretację tekstu jako alegorii zniewolenia natury przez człowieka. Równie często wspomina się, że „historia ludzi”, która jest przedmiotem egzaminacyjnym, w utworze pełna jest niechlubnych dziejów wzajemnego pozbawiania się wolności przez różne narody. Jednakże to szeroko pojęta natura zdaje się tu paradoksalnie (bo małpy – synekdocha natury – są przecież skute) wolna. „W gorzkim liryku Szymborskiej jedynie żywioły [chmury, morze – B.S.R.] biorą udział w swobodnym spektaklu istnienia, tylko one potrafią być naprawdę wolne”¹⁴. Skoro jednak egzaminatorem jest szeroko pojęta natura, to może nią być także nasza własna istota (ciało, psychika – świadomość i podświadomość, osobowość), która także nas ogranicza, w pewnym sensie więzi.

Również Grażyna Zambrzycka, polska poetka od lat mieszkająca w Vancouver w Kanadzie¹⁵, w wierszu *Isla Cozumel* (pochodzą-

¹³ A. LEGEŻYŃSKA: *Wisława Szymborska...*, s. 22.

¹⁴ W. LIĞEZA: *Poezja i malarstwo...*, s. 207.

¹⁵ Grażyna Zambrzycka urodziła się w 1956 roku w Olsztynie, a od 1981 roku mieszka w Vancouver wraz z mężem Andrzejem Brakonieckim – malarzem. Twórczość poetki Zambrzyckiej przedstawia się następująco: *Wiersze i pieśni*. Wydawnictwo „Decora”. Olsztyn 1993; *Opowiedzieć jeszcze raz*. West Coast Reproduction Centre. Vancouver 1995; *Litery dla Safony i inne wiersze*. Odział Stowarzyszenia Pisarzy Polskich w Olsztynie. Olsztyn 2002; *Karmelitanka. Wieniec*. Polski Fundusz Wydawniczy w Kanadzie. Berlin–Toronto 2003; *Godzina w katedrze. Studium*. Polski Fundusz Wydawniczy w Kanadzie. Toronto 2008; *Portret z lustrem w tle*. Towarzystwo Przyjaciół Sopotu. Sopot 2010; *Bóg miodu. Notatnik*

cym z tomiku *Bóg miodu. Notatnik jukatański* z 2011 roku) nawiązuje w bardzo oryginalny sposób do obrazu Bruegla. Umieszczając zainspirowaną nim sytuację liryczną w przestrzeni meksykańskiej wyspy, z jednej strony odnosi się do płótna bezpośrednio, przywołując wprost nazwisko jego malarza i tematykę („małpeczka breughela”), z drugiej – subtelnie wyzyskując symbolikę dwu zniewolonych postaci małp i ogólną wymowę obrazu traktującego o wolności i uwięzieniu. W wierszu – subiektywnym i przenikliwym portrecie wyspy Cozumel – czytamy:

Isla Cozumel

Z małpkami na linkach odpłyną
uliczni sprzedawcy cudów
o zmierzchu na cozumel

i ta zielona udręczona
dotykem rąk przechodniów
przejrzy się na wodzie w nowiu

przejedzie na ramieniu
przez zamykany targ
przez tęczę guavy i mango

a ta druga melancholijna
o oczach starca który swoje wie
małpeczka breughela wypowie:

„O cozumel gorąca
świątynio księżycy i małp
rozplanowana na wodzie

niebieskim konturem i
skrzydłami palm
rafą odrutowana

jukatański. Polski Fundusz Wydawniczy w Kanadzie i Stowarzyszenie Literacko-Artystyczne „Fraza”. Toronto–Rzeszów 2011 oraz *Niewidzialny zapaśnik*. Polski Fundusz Wydawniczy w Kanadzie i Stowarzyszenie Literacko-Artystyczne „Fraza”. Toronto–Rzeszów 2015.

Jak wolne jest uniesienie
serca kiedy przepływa
przez czas zaznając piękności”¹⁶.

Zambrzycka przewiduje rutynowy (używa czasu przyszłego, wiedząc, że tak na pewno się stanie) schyłek dnia na egzotycznej wyspie położonej na Morzu Karaibskim w pobliżu meksykańskiego półwyspu Jukatan. I choć nazwa wyspy Cozumel ma swoje korzenie w języku Majów, w którym słowo *cuzamil* oznacza krainę jaskółek¹⁷, to głównymi bohaterkami wiersza nie są ptaki, ale małpki, będące lokalną atrakcją turystyczną¹⁸. Zwierzęta zniewolone linkami o zmierzchu, po pracy w charakterze maskotek dla turystów, odpływają z wyspy wraz ze swoimi właścicielami, „ulicznymi sprzedawcami cudów”. Dramatyzm poetyckiego opisu skoncentrowanego głównie na dwu małpkach, które opuszczają wyspę: pierwszej, „zielonej udręczonej dotykiem rąk”, i tej drugiej, „melancholijnej o oczach starca który swoje wie”, zostaje podkreślony wymownym zabiegiem personifikacji. Małpki, choć zniewolone przez przemysł turystyczny, wydają się mądrzejsze (podobnie jak na obrazie Bruegla i w wierszu Szymborskiej) od swoich właścicieli i zachwyconych nimi turystów. Doznają ludzkich uczuć: pierwsza jest wszak udręczona – zmuszana do robienia rzeczy przez nią niechcianych, druga – zamyślona, poważna, melancholijna, „małpeczka breughela”; obdarzona mądrością doświadczenia starości, potrafi nawet mówić. Wizerunek małpek przedstawionych jako zafrasowane zwierzęta na smyczach, noszone „na ramieniu przez zamykany targ”, a jednak dumne i rozumne, zostaje skonstrastowany ze sprzedawanymi na rynku zapewne kiczowatymi „cudami” dla wszechobecnych turystów oraz barwnymi straganami z owocami („guavy” i „mango”).

¹⁶ G. ZAMBRZYCKA: *Isla Cozumel*. W: EADEM: *Bóg miodu...*, s. 41.

¹⁷ Zob. <http://www.podroze.pl/wasze-wyprawy/relacje/relacja/cozumel-wyspa-jaskolek,4735/> [dostęp: 17.04.2014].

¹⁸ W internecie można znaleźć filmik, który jest wyborną ilustracją do słów Zambrzyckiej zaczerpniętych z omawianego wiersza: „Z małpkami na linkach odpłyną / uliczni sprzedawcy cudów / [...] / i ta zielona udręczona / dotykiem rąk przechodniów”. Przedstawia on małpki z oliwkowym futrem trzymane na linkach, będące atrakcją dla turystów – dotykane, fotografowane, umęczone. Zob. *Monkeys in Cozumel Shopping Plaza*, <https://www.youtube.com/watch?v=k8PzXIGqpS0> [dostęp: 17.04.2014].

Końcowy fragment wiersza stanowi wprowadzona na zasadzie mowy niezależnej, wypowiedziana z dostojeństwem przez „tę drugą”, melancholijną małpkę apostrofa do wyspy Cozumel. Piękna i „gorąca” wyspa była w kulturze Majów¹⁹ słynnym miejscem kultu Ix Chel (Ixchel) – bogini płodności, porodu, medycyny i tkactwa, żony naczelnego bóstwa Itzamna. Ix Chel (co znaczy „Pani Tęczy”) bywała przedstawiana jako starucha z węzami we włosach, a czasami z oczami i pazurami jaguara. Szczególnie czcili ją kobiety; zwano ją również Ix Kanleom, co znaczy „Pajęczka Sieć chwytająca Poranną Rosę”²⁰. Próbuje się też utożsamiać Ix Chel z boginią księżycy²¹, co nie jest jednak do końca pewne. W wypowiedzi małpki o Cozumel nakładają się dwa wizerunki wyspy – przeszły i obecny. Wyspa była kiedyś „świątynią księżycy” i małp, świętym miejscem kultu płodności²² i królestwem natury, dziś, choć nadal ekscytująca, zapierająca dech w piersiach swą urodą, „rozplanowana na wodzie / niebieskim konturem i skrzydłami palm”, to jednak jest „rafą odrutowana”, co ewokuje więzienne druty kolczaste²³. Uroda Cozumel stała się jej przekleństwem, zniewoliła jej naturę utożsamianą tu z małpkami, zwabiła na nią rzesze turystów, zmieniła ją w jarmark próżności, na którym prawdziwych wartości już prawie nie widać (wszak pierwsza małpka, będąca po stronie rzeczywistego kodeksu etycznego, próbuje się przejrzyć „na wodzie w nowiu”, czyli w ciemną noc). Zniewolenie, komercjalizację zdoła pokonać tylko „uniesienie / serca kiedy przepływa / przez czas zaznając piękności”. Piękno jest tu bowiem zgodnie ze starożytną zasadą kalokagatii wartością

¹⁹ O kulturze tego ludu pisze na przykład Alberto Ruz Lhuillier w: *Sztuka Majów*. W: *Sztuka świata*. T. 1. Red. naukowa wydania polskiego P. TRZECIAK. Tłum. A. ŁOBODZIŃSKA. Warszawa 1989, s. 292–310.

²⁰ Por. *Słownik mitów*. Red. R. WILLIS. Warszawa 2005, s. 95–96.

²¹ Grażyna Zambrzycka zamieściła na końcu tomu rozdział *Kilka objaśnień*, w którym tłumaczy między innymi, kim była Ixchel. Pisze tak: „Bogini księżycy i płodności. W wyobrażeniach Majów: staruszka. Jednym ze słynnych miejsc pielgrzymek do świątyń Ixchel była wyspa Cozumel”. Zob. G. ZAMBRZYCKA: *Bóg miodu...*, s. 45.

²² Jak pisze Manfred Lurker, „Symboliczne znaczenie planet można przedstawić następująco: Księżyc – gotowość poczęcia i płodność (funkcja reagująca)”. Zob. M. LURKER: *Przesłanie symboli w mitach, kulturach i religiach*. Tłum. R. WOJNAKOWSKI. Kraków 1994, s. 138.

²³ Wokół Cozumel znajduje się druga co do wielkości rafa koralowa na świecie. Zob. <http://cozumelwyspajaskolek.blogspot.com/> [dostęp: 22.04.2014].

etyczną, a jego doznanie – nieskrępowanym żadnymi zakazami (poza naszą niewrażliwością) przywilejem, oznaką wolności ducha i mądrości. Pointa wiersza, choć wzniosła, jest jednak gorzko ironiczna w wymowie, bo wypowiedzana przecież przez zniewolone zwierzę, sugeruje – podobnie jak w wierszu Szyborskiej, który Zambrzycka zapewne znała, pisząc *Islę Cozumel* – krytyczną ocenę poczynąń człowieka.

* * *

Schemat półtoragodzinnych (2 x 45 minut) zajęć lektoratowych zatytułowanych *Wolność niejedno ma imię* przeznaczonych dla studentów zaawansowanych (poziom C1/C2), których podstawą byłby obraz Piotra Bruegla *Dwie małpy* oraz omawiane wiersze Wisławy Szyborskiej i Grażyny Zambrzyckiej, mogłyby wyglądać następująco.

Przed planowaną lekcją warto polecić trojgu studentom przygotowanie encyklopedycznych notatek (minireferatów) na temat życia i twórczości autorów, których dzieła będą wykorzystywane na zajęciach.

Podczas lekcji nauczyciel w ramach rozgrzewki językowej rozdaje studentom sentencje autorstwa ważnych i znanych osób dotyczące wolności (na przykład „Człowiek jest skazany na wolność” – Jean-Paul Sartre; „Nienawidzę wolności – zmusza do dokonywania wyboru” – Salvador Dali; „Wolność fascynuje i napawa lękiem, dlatego zmusza, aby nasza postawa wobec niej nie była nieokreślona” – Józef Tischner czy „Wolność to stan umysłu” – Mahatma Gandhi) i prosi o ich spontaniczne skomentowanie. Następnie wspólnie ze studentami próbuje stworzyć mapę myśli (dookreślaną także w trakcie zajęć) związaną z tematem wolności, zaczynając od poszukiwań synonimów tego słowa (np. niezależność, niepodległość, swoboda, samodzielność, niezawisłość, autonomia) i jej aspektów (np. wolność osobista, wolność narodu, prasy, słowa, sztuki, przekonań). Sądząc, że można tu pozwolić słuchaczom na skorzystanie ze słowników, encyklopedii, leksykonów, a także założyć, iż jest to tylko wstępna, krótka faza rozważań poświęcona zagadnieniu wolności, i nie wymagać wyczerpania tematu. Można też polecić studentom dokończenie zdania „Czuję się wolny/wolna, kiedy...” i poprosić o zapisanie odpowiedzi, które być może po zajęciach ulegną weryfikacji.

Po tych zwięzłych ćwiczeniach komunikacyjnych, mających na celu uaktywnienie językowe studentów, należy przejść do części zasadniczej zajęć. Prezentując obraz Piotra Bruegla *Dwie małpy*, warto wykorzystać pierwszy z przygotowanych wcześniej przez wybranych studentów minireferatów przedstawiających sylwetkę twórczą malarza. Proponuję, aby omówienie obrazu zorganizować na zasadzie zabawy językowej pod tytułem *Co widzę na obrazie?*, która polegałaby na tym, że każdy ze studentów dopowiada jedno zdanie do wspólnie tworzonego opisu. Jest to zadanie grupowe (dobrze byłoby, aby zabawa zatoczyła przynajmniej dwa koła), którego trudność polega na tym, że słuchacze nie mogą się powtarzać, choć nie muszą omawiać całego obrazu samodzielnie, wystarczy opisać jego element, nastrój czy kolorystykę. Stosując subtelną heurystykę, a także wykorzystując rozdaną bazę pomocniczego słownictwa typu: płótno, olej, tonacja, nastrój, pierwszy/drugi plan obrazu, tło, perspektywa itd., nauczyciel ma prawo oczekiwać, że grupa wskaże najważniejsze aspekty dzieła Bruegla. Ciekawą formą podsumowania interpretacji czy uwypuklenia wymowy obrazu byłoby polecenie ułożenia w parach dialogu, który mogłyby prowadzić dwie siedzące w oknie małpy.

Następnie należy zaprezentować dwa wiersze nawiązujące do obrazu. Wzorcową lekturę tekstów (oczywiście studenci otrzymują kopię obu utworów) można poprzedzić prezentacją kolejnych minireferatów dotyczących twórczości polskich poetek. Analizę językową obu wierszy warto w ramach oszczędności czasu lekcyjnego połączyć w jedną i doprecyzować znaczenie najtrudniejszych słówek, polecając wykonanie klasycznego już ćwiczenia, polegającego na dopasowaniu do wyrazu właściwej definicji. Zadanie to mogłoby wyglądać następująco:

Proszę dopasować do podanych wyrazów właściwe, podane poniżej definicje.

Wzór:

0. jąkać się – *zaczynać się przy mówieniu*

.....

1. brnąć –

.....

2. udręczony –
3. nów –
4. rozplanowany –
5. kontur –
6. odrutowany –
7. uniesienie –

- a) zarys kształtu przedmiotu lub postaci;
- b) dobrze rozłożony;
- c) iść, zapadając się; pogrążyć się np. w długach czy w niewłaściwej odpowiedzi;
- d) ktoś, kto jest zmęczony, cierpiący;
- e) faza Księżyca, kiedy jest on z Ziemi niewidoczny;
- f) zaczynać się przy mówieniu;
- g) opleciony drutem;
- h) stan podniecenia; wzburzenie ogarniające kogoś, zapal, pasja.

0	1	2	3	4	5	6	7
f							

Upewniwszy się, że grupa rozumie wszystkie wyrazy z obu wierszy (włącznie z tytułem *Isla Cozumel* czy słowem „guava”²⁴ – tu na pewno sprawdzi się miniprezentacja lektora lub studenta), można przejść do analizy formy, treści, wyjaśniania znaczeń metaforycznych i interpretacji. Pracując z tekstem literackim, należy zawsze pamiętać, że z jednej strony percepcja językowa jest tu tylko wartościowym narzędziem, z drugiej zaś – zajęcia lektoratowe nie są kursem literatury czy sztuki, a student ma prawo do własnej, nawet

²⁴ W wierszu Grażyny Zambrzyckiej pojawia się nazwa tego owocu w wersji angielskiej. W polszczyźnie występuje jako guawa, guajawa, gujawa, gwajawa, zob. <http://sjp.pwn.pl/szukaj/guajawa.html> [dostęp: 10.04.2017].

nieprofesjonalnej (choć niebędącej nadinterpretacją) oceny dzieła. Warto bowiem stawiać na zajęciach wyzyskujących teksty literackie na opcję strategiczną, zakładającą, że „tekst nie posiada znaczenia, dopóki nie zostanie mu ono nadane”²⁵.

Zaczynając zmagania ze znaczeniem metaforycznym wierszy, można zaproponować ćwiczenia zestawiające pytania otwarte. Należy rozpocząć od ćwiczenia będącego z założenia zbrodnią popełnioną na literaturze, ale na zajęciach języka polskiego jako obcego chyba niezbędnego, czyli od wyłuskania z tekstów ważnych metafor i próby o ich rozwikłanie. Warto zastanowić się na przykład nad frazami „za oknem fruwa niebo / i kąpie się morze”, „sprzedawcy cudów”, „małpka o oczach starca który swoje wie”, „uniesienie serca”, „zaznawać piękności” czy „O cozumel gorąca / świątynio księżycu i małp”.

Następnie można podzielić studentów na dwie grupy, z których każda pracuje wspólnie nad jednym tekstem, i polecić im zastanowienie się nad poniższymi pytaniami:

1. Jaka sytuacja została przedstawiona w wierszu? Proszę ją opisać.
2. Kto mówi w wierszu? / Kto jest podmiotem lirycznym?
3. W jaki sposób wiersz nawiązuje do obrazu Bruegla *Dwie małpy*?
4. Jaka jest wymowa wiersza?
5. W jaki sposób wiersz odnosi się do tematu wolności?

Prezentacja odpowiedzi polegałaby na ponownej głośnej lekturze danego wiersza (tym razem czyta student/studentka), a następnie przedstawieniu wspólnej odpowiedzi grupy (warto, aby to lektor w celu większej aktywizacji pracy grupowej wskazywał kolejne odpowiadające osoby). Odpowiedzi na tak ogólnie sformułowane pytania mogą być nawigowane pytaniami szczegółowymi, efektem tej części zajęć powinna być bowiem w miarę dokładna interpretacja obu tekstów (jej zarys zaproponowałam we wcześniejszej części tego rozdziału). W ramach podsumowania sekcji analityczno-interpretacyjnej można pokusić się o sprowokowanie subiektywnej dyskusji

²⁵ A. SERETNY: *Tekst literacki w dydaktyce języka polskiego jako obcego. Między percepcją a recepcją dzieła*. W: *Literatura polska w świecie. Zagadnienia recepcji i odbioru*. Red. R. CUDAK. Katowice 2006, s. 296.

diagnozującej oba teksty, pytając o oryginalność, pomysłowość konceptu poetyckiego, znaczenie każdego z wierszy dla studentów czy też porównanie aspektów wolności oraz jej ograniczeń w tekstach kultury rodzimej studentów.

Uzupełnieniem literackiej egzegezy obu utworów powinno być wykorzystanie ich do ćwiczeń leksykalno-gramatycznych, w których zostaną uwzględnione także nowe konteksty słownictwa zaczerpniętego z wierszy, tak aby student miał pewność pragmatycznego efektu językowego zajęć. Sugeruję tu tylko pewne kierunki kształcenia językowego opartego jednocześnie na obu utworach. Wybór i rozwinięcie konkretnego zakresu leksykalno-gramatycznego powinny być bowiem uzależnione od spersonalizowanych potrzeb członków danej grupy.

Oba wiersze są dość dynamiczne dzięki nagromadzeniu wielu czasowników. Warto wybrać najtrudniejsze z nich i przećwiczyć ich użycie w zadaniu polegającym na przykład na uzupełnianiu luk. Mogłoby ono wyglądać następująco:

Proszę uzupełnić zdania podanymi w ramce czasownikami w odpowiedniej formie.

przykuć, jąkać się, brnąć, wypowiedzieć, przejrzeć się/przejrzeć
--

Wzór:

0.

- a) Na wystawie umieścimy tak piękny samochód, że będzie musiał*przykuć*.... wzrok przechodniów.
- b) Niewolnicy uciekli, choć byli*przykuci*.... do ściany.

1.

- a) Śnieg był mokry, (my) w nim po kolana.
- b) Dlaczego wczoraj (ty) w to kłamstwo?

2.

- a) Kiedy jestem zdenerwowana, zaczynam
- b) Powiesz mi o tym w końcu? Wciąż i kręcisz!

3.

- a) Musisz jutro tę niekorzystną dla nas umowę.
- b) Nasza córeczka wczoraj pierwsze słowo.

4.

- a) Czy ty w ogóle dziś w lustrze?
- b) Powinieneś był te dokumenty przed ich podpisaniem.

Wiersze Szymborskiej i Zambrzyckiej mogą też zainspirować do powtórzenia i utrwalenia konstrukcji z użyciem imiesłówów przymiotnikowych i przysłówkowych (np. „rozplanowany”, „zamykany”, „zaznając”), a także do zatrzymania się na chwilę nad określeniami czasu i rzeczywistości (np. świt/zmierzch, nów/pełnia, sen/jawa) i zaproponowania wpisania ich na przykład w metaforę życia ludzkiego (można ułożyć z nimi zdania o charakterze przenośnym). Warto przećwiczyć też deklinację rzeczowników typu „przechodzień” czy „brząkanie”, polecając użycie właściwych form w spreparowanych zdaniach, na przykład:

Proszę odmienić przez przypadki w liczbie pojedynczej i mnogiej rzeczowniki „przechodzień” i „brząkanie”, a następnie użyć ich odpowiednich form w zdaniach.

Wzór:

- 0. Rozmawialiśmy o bezpieczeństwie*przechodniów*.... na polskich drogach.
- 1. Na pasach dla pieszych został potrącony
- 2. Denerwują mnie, którzy nie zwracają uwagi na sygnalizację świetlną.
- 3. Nie zniosę dłużej tego natrętnego za ścianą.
- 4. To nazywasz muzyką? To koszmar!

W ramach zadania domowego można polecić studentom napisanie krótkiej rozprawki na temat *Wolność i jej znaczenie w moim życiu*. Interesującym akordem końcowym zajęć wydaje się prezentacja piosenki, której motywem przewodnim jest omawiana na zajęciach wartość, na przykład *Kocham wolność* Chłopców z Placu Broni, *Wolność* Marka Grechuty, *Po co wolność* Kultu czy *Wolność* Starego Dobrego Małżeństwa.


Jakie będzie mieć perspektywy językowego rozwoju student, któremu proponujemy wolnościową mieszkankę Bruegla, Szymborskiej i Zambrzyckiej? Zyska przede wszystkim wiedzę z zakresu różnych kultur, rozwinie swą świadomość interkulturową, co zawołuje być może jego większą otwartością/tolerancją na innych, wzbogaci słownictwo, powtórzy wybrane konstrukcje gramatyczne. Sądzę, że pokazanie kultury polskiej w perspektywie światowej wpłynie też pozytywnie na rozwój emocjonalny studenta i jego samopoznanie²⁶.

Warto także uświadomić uczniom, że zdobyte podczas lekcji wiadomości mogą im służyć również na co dzień, ponieważ podkreślenie różnorodności czasowej i przestrzennej tematu (sięgnięcie do historii literatury, kultury czy mitologii) uzmysłowi uczniom, że problem wolności jest zarówno jednostkowy, jak i społeczny, a co ważniejsze – zawsze aktualny i niezwykle istotny, co na pewno uwarżliwi ich na znaczenie wolności we własnym życiu.

Słowem – zawsze warto rozszerzać perspektywy kulturowe na zajęciach języka polskiego jako obcego, rozsądnie wsłuchując się jednak w ironiczną konkluzję Wisławy Szymborskiej, ostrzegającą w wierszu *Wielkie to szczęście* przed zbytnim wz biciem się „ponad czas / w którym to wszystko pędzi i wiruje. // Z tej perspektywy / żegnajcie na zawsze / szczegóły i epizody”²⁷.

²⁶ Zob. na przykład *Programy nauczania języka polskiego jako obcego...*, s. 142.

²⁷ W. SZYMBORSKA: *Wielkie to szczęście*. W: EADEM: *Wiersze wybrane*. Wybór i układ autorki. Kraków 2000, s. 320.



BLISKIE UCZUCIA Z DALEKA

**„Mój chory dom jest we mnie na stałe”
O glottodydaktycznym
wykorzystaniu uczucia nostalgii**

Tęsknota za ojczyzną wydaje się od zawsze i niemal na stałe wpisana w los emigrantów. Może jej doświadczyć praktycznie każdy, kto przebywa choćby tylko czasowo poza domem rodzinnym czy szerzej: własnym krajem. Często jednak to dość trudne do zdefiniowania uczucie tęsknoty/nostalgii, mogące jednocześnie zamykać i otwierać człowieka na otaczający go świat, intensyfikuje się właśnie na obczyźnie. Wojciech Burszta, dookreślając termin „nostalgia”, pisał:

Grecki termin *nóstos* (powrót) w połączeniu z *algos*, co oznacza „cierpienie”, tworzą łącznie pierwotny sens pojęcia nostalgii jako gorącego pragnienia ujrzenia ojczyzny czy nawet choroby powstającej w wyniku tęsknoty za krajem rodzinnym. Uczucie nostalgii odnosiłoby się zatem do czegoś, co było i jest w nas samych, ale czego zewnętrzne atrybuty nie są w danej chwili dostępne. Będąc Polakiem rzuconym gdzieś w dalekie strony, nie przestaję – jeśli tego pragnę – czuć się nim, ale wypełnia mnie nostalgia za rodzinną ziemią, za zapachem ziemi ojczystej, bliskimi, za niegdyś przeżyтыми chwilami, „wtedy i tam”. Nostalgia cechuje tedy emigrantów – czasowych i trwałych – budujących wizję utraconego skrawka globalnej rzeczywistości przyrodniczej i społecznej o cechach *orbis interior*, skrawka uważanego za najważniejszy, gdyż jest on rzeczywistością „oswojoną” w stopniu maksymalnym¹.

Nostalgia spogląda więc w przeszłość, bo ta wydaje się bezpieczna (nawet jeżeli faktycznie taka nie była), ponieważ jest już znana

¹ W. BURSZTA: *Yes. Nostalgiczne strefy pamięci*. „Polska Sztuka Ludowa – Konteksty” 1994, nr 1–2, s. 54.

i przeżyta, czyli niejako właśnie „oswojona”. Nostalgia, co podkreśla Marek Zaleski,

umieszcza ideał w przeszłości i jest to jedyna rzecz pewna, jaką można o niej powiedzieć. Zaraz potem zaczynają się komplikacje. Raz jest figurą wyobcowania, dotkliwego braku i płynącego stąd poczucia nieprzystosowania [...]. Innym razem znowu jest figurą zadowolenia, a nawet szczęścia, u źródła którego leży zapomnienie, pamięć pozbawiona bólu².

Owa dwoista natura uczucia nostalgii nie zależy od wspominanego/przywoływanego przedmiotu, czasu czy przestrzeni. Jest raczej cechą podmiotu wspominającego. „Jest rodzajem oglądu świata. [...] Mówiąc o nostalgii, mówimy o stosunku do przeszłości i do zanurzonych w niej przedmiotów, a więc o czyjejś percepcji. Nadrzędną cechą artystycznej wrażliwości nostalgicznej jest iluzja i obietnica, że przeszłość powróci jako echo estetyczne i jako aura tej przeszłości. Samo zaś przedstawienie – czy to tekst literacki, czy to obraz, film etc. – odgrywa w tym przypadku jedynie rolę medium dla rzeczywistości odsłaniającej się za jego pośrednictwem”³.

Oddajmy kolejny raz głos Markowi Zaleskiemu, który parafrazując szwajcarskiego filozofa, nie tylko pisał o upowszechnieniu się motywu nostalgii w literaturze, ale i charakteryzował postać „bohatera nostalgicznego”:

Dziś utracona wioska rodzinna została zinterioryzowana, boli nie utracone „wczoraj”, ale nieprzyjazne i obce dzisiaj, powiada Jean Starobinski w swoim klasycznym studium o nostalgii. Dzisiaj nostalgia jest symptomem nieprzystosowania i jego kulturalnym znakiem wygrywanym tak przez sztukę „wysoką”, jak i przez kulturę masową, zwłaszcza od czasu, gdy popularna stała się postać outsidera. Jednakże obraz bohatera nostalgicznego poza nią wykracza. „Ja” nostalgiczne to także „ja” bez siebie, „ja” w separacji z samym

² M. ZALESKI: *Świat powtórzony*. W: IDEM: *Formy pamięci*. Gdańsk 2004, s. 11.

³ Ibidem, s. 11–12.

sobą, wydrażone i skazane na nieustanne studiowanie stanu pustki i bólu rozłączenia. [...] tęskni się nie tyle za miejscem utraconym, ile za sobą dawnym w tym miejscu⁴.

Cechą nostalgicznego przedstawiania wydaje się podwójność: wracając do wyidealizowanych miejsc utraconych, odnosi się je zawsze do niechcianej terażniejszości, jak stwierdził bowiem Michael Sheen jako Paul w filmie Woody'ego Allena *O północy w Paryżu*, „Nostalgia to wyparcie bolesnej terażniejszości”, ale to również indywidualne, bolesne pamiętanie, tęsknota za swojskością, za zadowoleniem⁵.

Uświadczenie sobie tej sytuacji oraz wyciągnięcie wniosków z koniecznej konfrontacji (wyidealizowana, faktycznie nieprawdziwa przeszłość naprzeciwko demonizowanej, także nieprawdziwej terażniejszości) czy próba obiektywizacji własnego stanowiska to już kolejny etap literatury nostalgicznej (również indywidualnego podejścia do tego uczucia), która usiłuje w zasadzie przełamać lub choćby tylko zrozumieć nostalgię. Oczywiście, komparatystyczne zestawienie ideału z rzeczywistością nie zawsze jest możliwe i też nie zawsze w odczuciu twórcy (czy tęskniącego nostalgicznego podmiotu) pożądane. Pamięć jest niejako okaleczona i bolesna, wspominający gubi się, błądzi w przywoływanej przeszłości. Najdokładniejsza nawet ewokacja pamięci nie jest bowiem zdolna do uczynienia obecnym tego, co już nieobecne, co nie może być dościsgnięte, co wymyka się dyskursowi. Przeszłość to przecież coś, co minęło bezpowrotnie, a jej rekonstrukcja jest jakby podwójnie nieprawdziwa, przefiltrowana przez pamięć, doświadczenie, wyobraźnię opowiadającego. Jest z jednej strony zacierana i modyfikowana przez upływający czas, ale z drugiej – wzbogacona też o znajomość przyszłości, skonfrontowana z przeszłością, która nastąpiła później, oraz z terażniejszością. Eva Hoffman napisała na ten temat tak:

Pamięć potrafi stosować retrospektywne taktyki jako kompensację losu. Strata jest magiczną ochroną. Czas zatrzymuje się w miejscu rozłąki i żadne późniejsze wrażenia nie za-

⁴ Ibidem, s. 15–16.

⁵ Por. A.E. KUBIAK: *Nostalgia i kłopoty z kulturą*. W: EADEM: *Nostalgia i inne tęsknoty*. Łomża 2007, s. 14–15.

mącą obrazu, który masz w umyśle. Dom, ogród, kraj, które straciłeś, pozostają na zawsze takie, jakimi je pamiętasz. Nostalgia – to najbardziej liryczne uczucie – krystalizuje się wokół wyobrażeń jak bursztyn. Zatrzymane wewnątrz nich: dom, przeszłość, są jasne, żywe, uczynione piękniejszymi przez medium, które je trzyma, i przez jego bezruch⁶.

Dlatego też nostalgia „jest zawsze mityczna: przeszłość, którą opisuje, nigdy nie istniała. Tak więc nieobecna, owa rekonstruowana przeszłość ciągle odnawia się poprzez jej odczuwalny brak. To pragnienie, które tęsknota wzbudza, jest w rzeczywistości nieobecnością, która wzbudza ową energię pragnienia”⁷.

Warto wykorzystać wiedzę na temat odczuwania nostalgii, mechanizmów jej pojawiania się, sposobów radzenia sobie z tym uczuciem, przełamywania jej i ocalania w pamięci przeszłości już „zobiektywizowanej” (czyli takiej, która nie neguje zupełnie teraźniejszości) na zajęciach języka polskiego jako obcego, szczególnie w grupach polonijnych.

Utworów poetyckich prześlągniętych nostalgią jest w literaturze polskiej dość sporo. Przykładowo dla grup początkujących (A1/A2) odpowiedni może być wiersz Władysława Bełzy *Ziemia rodzinna* (tekst utrzymany jest w nostalgiczno-sentymentalnym nastroju tęsknoty za ziemią rodzinną, występuje w nim proste słownictwo, nieskomplikowana wymowa, półtorazgłoskowe rymy wpływające pozytywnie na lekturę i zrozumienie tekstu), dla poziomu językowego określanego jako B1/B2 interesujący może okazać się wiersz Cypriana Kamila Norwida *Moja piosnka II* (przedmiotem tęsknoty jest tu utracony, odległy kraj, jego obyczaje, kultura, tradycja; refren i zastosowane rymy wpływają na melodykę, która ułatwia przyswojenie treści), z kolei dla grup zaawansowanych (C1/C2) właściwy może być utwór Kazimierza Wierzyńskiego *** *Ktokolwiek jesteś bez ojczyzny...* (wiersz podejmuje tematykę miłości ziemi ojczystej z perspektywy osoby, która ją utraciła; bogata symbolika nocy, domu/bezdomności i marzenia sennego, a także operowanie topiką zanurzoną w młodopolszczyźnie wymagają rozszyfrowania kodu literac-

⁶ E. HOFFMAN: *Lost in Translation. A Life in a New Language*. New York 1990, s. 115. Cyt. za: A.E. KUBIAK: *Nostalgia i kłopoty...*, s. 14–15.

⁷ A.E. KUBIAK: *Nostalgia i kłopoty...*, s. 16.

kiego, dlatego warto ten tekst – pomimo dość łatwego słownictwa – analizować ze studentami zaawansowanymi, którzy będą w stanie przejść z poziomu rozumienia dosłownego na poziom metaforyczny i osadzić wnioski w kontekście tradycji literackiej).

Poczucie obcości doznawane na emigracji prowokuje tęsknotę za ojczyzną, a w zasadzie za dawnym stylem życia w rodzimej, „oswojonej” przestrzeni. Czasami nawet jeżeli życie w ojczyźnie nie było sielankowe, to w perspektywie emigracyjnej, pod wpływem mijającego czasu, przeszłość spędzona w kraju mityzuje się, przekształca w idealny okres spędzony w arkadyjskiej krainie. Nostalgia odwołuje się bowiem (jak już powiedziano) do obrazu nie tylko już nieistniejącego, bo zakłętego i spetryfikowanego w przeszłości, ale też w zasadzie nigdy niezaistniałego, nierealnego, bo wyidealizowanego przez czas, pamięć i sentyment. Warto wykorzystać uczucie nostalgii, towarzyszące zazwyczaj młodzieży polonijnej, podczas lekcji języka polskiego jako obcego. Często zajęcia lektoratowe, na których nauczyciel, omawiając „nostalgiczny” utwór literacki, inicjuje rozmowę na temat tęsknoty za domem rodzinnym czy utraconą ojczyzną w ogóle, okazują się bardzo efektywne glottodydaktycznie, gdyż słuchacze z chęcią wypowiadają się na zadany temat⁸. Podjęcie zagadnienia nostalgii w grupach polonijnych może zaowocować wzmożoną aktywnością studentów, którzy mogą się identyfikować czy polemizować z autorami wykorzystywanych na zajęciach tekstów. Bazując na własnych doświadczeniach, mogą potwierdzać prawdziwość poruszanych kwestii lub jej zaprzeczać. Najłatwiej jest wypowiadać się – szczególnie w obcym czy zapomnianym języku – kiedy możemy odnieść się do własnych doświadczeń. Reguła utożsamienia, uświadomienia sobie, że nie jestem w swoim poczuciu obcości, osamotnienia, tęsknoty, odrzucenia teraźniejszości sam, że jest to doświadczenie typowe, aczkolwiek jego intensywność i specyfika są całkowicie subiektywne, jest na tego typu lekcjach sprzymierzeńcem nauczyciela. Zalety motywujące tego tematu są bowiem niezaprzeczalne. Dla studentów

⁸ Z własnego doświadczenia zawodowego wiem, że warto, nie bojąc się wywołania ewentualnego smutku i rzewności wśród studentów polskiego pochodzenia, zaryzykować „nostalgiczną lekcję”, gdyż efekty są naprawdę zaskakujące. Pracując na Uniwersytecie Torontońskim w Kanadzie, zostałam namówiona na przeprowadzenie lekcji wśród młodzieży polonijnej z wykorzystaniem lektury *Latarnika* Henryka Sienkiewicza. Studenci z chęcią opowiadali o własnych doświadczeniach emigracyjnych, porównując osobiste przeżycia z wydarzeniami opisanymi w noweli.

takie zajęcia mogą być jednakże pożyteczne nie tylko ze względów językowych (rozwijamy słownictwo między innymi z zakresu uczuć czy przestrzeni), ale też ze względów psychologicznych – omówienie mechanizmów nostalgii, wskazanie przyczyn jej pojawiania się, określenie prawideł jej „działania”, rodzajów podejścia do niej, sposobów jej przezwyciężania czy zobiektywizowania mogą bowiem spełnić funkcję terapeutyczną.

Dobór materiału literackiego wykorzystywanego podczas lekcji języka polskiego jako obcego nie jest sprawą łatwą i oczywistą. Przed problemem wyboru wiersza czy szerzej: utworu literackiego bądź jego fragmentu na zajęcia lektoratowe stanął zapewne każdy glottodydaktyk. Jak pisze Romuald Cudak:

[...] kanon arcydzieł (tekstów uznawanych za arcydzieła) nie sprawdza się w tej koncepcji spotkań z literaturą niemal zupełnie. Utwór uważany za arcydzielny dla nas, zaleca się zapewne – choć nie każdy – swoją atrakcyjnością także do cudzoziemca. Ale jest to przecież dzieło „odczytane” i lektura od-czytująca nie ma tu najczęściej zastosowania. Arcydzieła są dla tych, którzy chcą poznać skarby kultury narodowej, a nie dla tych, którzy mają nadzieję, że z lektury dowiedzą się czegoś o sobie⁹.

Rozszerzyłabym tę formułę doboru tekstów literackich na zajęcia języka polskiego jako obcego także na młodzież polonijną, być może częściowo ukształtowaną przez szkoły w Polsce czy też zainspirowaną lekturą podsunietą przez rodziców, powielających często własną, szkolną edukację literacką. Taka młodzież zazwyczaj zna „nostalgiczne” utwory kanoniczne, jak na przykład *Pana Tadeusza* Adama Mickiewicza. Oczywiście warto posłużyć się tymi dziełami literackimi na zajęciach lektoratowych, bazować na wcześniejszej wiedzy literackiej słuchaczy, ale jednocześnie spróbować ośmielić uczniów, których może przytłaczać już sama etykieta arcydzielności tekstu czy schematyczność jego odczytań, i namówić ich do oryginalnych, subiektywnych sądów na jego temat (nieprzekraczających

⁹ R. CUDAK: *Edukacja literacka na kursach języka polskiego jako obcego*. W: *Sztuka i rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*. Red. A. ACHELNIK, M. KITA, J. TAMBOR. Katowice 2010, s. 121.

jednak granic nadinterpretacji) czy do odniesienia wydarzeń literackich lub odczuć bohaterów do własnych przeżyć emigracyjnych. Jednakże, moim zdaniem, ciekawsze pod względem osiąganego efektu glottodydaktycznego wydają się w przypadku lekcji „nostalgicznych” teksty niezbyt popularne, a często nawet w ogóle nieznane uczniom. Wówczas koniecznością staje się samodzielna interpretacja, niezakłócana nawet echem sądów powszechnych, zasłyszanych i już utrwalonych. Czasem też już sam fakt, że dzieło nie zalicza się do kanonu arcydzieł, implikuje szczerą, odważną dyskusję o tekście i wartościach przez niego ewokowanych.

Wierszem, który w mojej opinii jest bardzo interesujący pod względem treściowym i artystycznym oraz może stać się przedmiotem ciekawej i dogłębnej analizy na lekcji „nostalgicznej” przeprowadzonej z młodzieżą polonijną, jest wiersz Marka Kusiby¹⁰ zatytułowany *Exit*, pochodzący z tomu *Inne powody*:

¹⁰ Marek Kusiba – poeta, reporter, prozaik, eseista, publicysta, krytyk literacki, tłumacz. Urodził się 22 września 1951 roku w Krośnie. Studiował filologię polską na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie (1969–1975). W latach 1976–1979 pracował w białostockich „Kontrastach”, ogólnopolskim miesięczniku literatury faktu, oraz współpracował z Radiem Białystok. W latach 1980–1981 był dziennikarzem „Gazety Współczesnej”. Jako członek NSZZ „Solidarność” uczestniczył w jej pierwszym zjeździe w Gdańsku-Oliwie, pisał relacje ze strajków, a w grudniu 1981 roku został pozbawiony możliwości pracy w zawodzie dziennikarza. W czerwcu 1984 roku wyemigrował wraz z rodziną do Kanady. Był korespondentem polskiej sekcji CBC-RCI (Canadian Broadcasting Corporation – Radio Canada International) w Montrealu, stale też współpracował z „Głosem Polskim” w Toronto i sporadycznie z „Głosem Ameryki” w Waszyngtonie. Od 1985 roku mieszka w Toronto. W 1997 roku wyjechał na półroczny kontrakt do Radia Białystok, następnie był zastępcą dyrektora programowego w Telewizji Białystok, gdzie między innymi prowadził własną audycję *Słowo od autora*. Współpracował też wówczas z białostockim oddziałem „Gazety Wyborczej”. Po powrocie do Toronto w 1998 roku objął funkcję zastępcy redaktora naczelnego miesięcznika „Books in Canada” (1998–1999), następnie pracował w „Związkowcu” (1999–2000) i „Dzienniku” (2000–2002). Od 2001 roku współpracuje z „Przeglądem Polskim” – tygodniowym dodatkiem kulturalnym nowojorskiego „Nowego Dziennika” – gdzie publikuje stały felieton z cyklu *Żabką przez Atlantyk*. W roku akademickim 2004/2005 wykładał dziennikarstwo w Wyższej Szkole Komunikowania i Mediów Społecznych im. J. Giedroycia w Warszawie, gdzie założył i prowadził Instytut Badań i Dokumentowania (E)Migracji (IBiDEM). Wydał między innymi tomy poezji: *Tratwa*. Wydawnictwo Lubelskie. Lublin 1976; *Wszystkie działa na mnie*. WDK. Białystok 1983; *Samobójstwo Marsjan*. Polski Fundusz Wydawniczy w Kanadzie. Toronto 1987; *Rozwiązać siebie*. Mordellus Press. Berlin 1995; *Inne powody. Wiersze przebrane i nowe 1974–2004*. Instytut Badań i Dokumentowania

Exit

Nie uszedłem z domu niewoli. Wyszedłem
Jak z psem na spacer albo małym dzieckiem.

Mój chory dom jest we mnie na stałe, jak serce.
Noszę go z sobą jak ślimak. Biorę go na ręce.

W niedzielę odprawiam podniosłe sprzątanía.
Dusterem spowiadałam książki. Odmawiam

Różaniec telefonów. *Sprayem* święcę kwiaty.
U ołtarza z rachunków modłę się o spłaty.

Gdy dzwonią kolędnicy zbiegam do piwnicy
W las klatek z łańcuchami u stóp kamienicy.

W labirynty rupieci idę jak na łów.
Wpadam w paszczę walizki z grubej skóry snów.

Pod Statuą Wolności szukam wolności. Od siebie?
Milczę od lat. Zupełnie już nie wiem

Jak spisać wygnanie na skórach mych domów
Ile się za to płaci oraz – komu?¹¹

(E)Migracji Wyższej Szkoły Komunikowania i Mediów Społecznych im. Jerzego Giedroycia w Warszawie i Biblioteka „Frazy”. Warszawa–Rzeszów 2005; *Admiral Road*. Polski Fundusz Wydawniczy w Kanadzie. Toronto 2006; *Alassio*. Polski Fundusz Wydawniczy w Kanadzie. Toronto 2011. Jest współautorem przekładów następujących książek: R. KAPUŚCIŃSKI: *I Wrote Stone. The Selected Poetry*. Tłum. z jęz. pol. D. KUPREL i M. KUSIBA. Biblioasis. Emeryville 2007; R. KAPUŚCIŃSKI: *Wiersze zebrane. Collected Poems*. Tłum. z jęz. pol. D. KUPREL i M. KUSIBA. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie i Polski Fundusz Wydawniczy w Kanadzie. Lublin 2012. Wydał również książkę biograficzną *Janusz Żurkowski. From Avro Arrow to Arrow Drive*. Adres Press. Toronto 2003, a także zbiory felietonów: *Podręcznik do kobiet*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej. Lublin 2011 oraz *Cymbał w świecie. Felietony flâneura*. Polski Fundusz Wydawniczy w Kanadzie. Wakacyjna Akademia Reportażu im. Ryszarda Kapuścińskiego. Toronto–Siennica Różana 2012.

¹¹ M. KUSIBA: *Exit*. W: Idem: *Inne powody...*, s. 116.

Wiersz Marka Kusiby *Exit* jest częścią zadedykowanego Henrykowi Dasko poematu *Hotel Hudson*, powstałego w Toronto w 1993 roku¹². Podmiot liryczny – emigrant – deklaruje już w pierwszym wersie wiersza: „Nie uszedłem z domu niewoli”. Wyjaśnienie wyjazdu z kraju stylizowane jest na język biblijny. Nawiązanie do Księgi Wyjścia, która dotyczy między innymi ucieczki Izraelitów z niewoli egipskiej, nie ma na celu sakralizacji czynu wychodźcy. Kusiba oddcina się od patetyzmu, martyrologii, nie chce nimbu ofiary, poszkodowanego zmuszonego do tajnego „uchodzenia z kraju niewoli”, do ucieczki, jednakże biblijna stylizacja (objawiająca się w tekście nie tylko charakterystyczną frazeologią, ale też wersyfikacją – utwór napisany jest dystychami – kojarzącą się z psalmami) wprowadza niejako mimo woli podniosły nastrój, sugerując jednocześnie, że opuszczony kraj nie był jednak miejscem do końca bezpiecznym i miłym. Dowodzi tego forma zaprzeczenia – skoro potrzebne było wytłumaczenie, negacja, to może pojawiły się wątpliwości, obawy o zaszklanie w emigracyjnej rozpacz, w literackiej przestrzeni epigonów mistrzów Wielkiej Emigracji z XIX wieku. Sama konieczność doprecyzowania charakteru wyjazdu, mentalny przymus wyjaśnień projektuje dość skomplikowaną sytuację, mieszaną determinacji, odczucia misji osobistego czynu przy równoczesnym odrzuceniu stygmatu cierpiącego za ojczyznę. Dlatego wyjazd z kraju przyrównany zostaje do najzwyczajszej czynności, do wyjścia „Jak z psem na spacer albo małym dzieckiem”. Owa deprecjacja momentu opuszczenia ojczyzny, uzyskana dzięki różnicy semantycznej pomiędzy czasownikami „uszedłem” a „wyszedłem”, jest jednak tylko pozorna, nie chodzi bowiem o kpinę z emigracji (ta pozostaje niezmiennie ważną i trudną decyzją), ale o zmniejszenie bólu z nią związanego,

¹² O twórczości Marka Kusiby pisali między innymi: J. BUDZIK: *Marek Kusiba i Roman Sabo – zмова (nie)oddalonych*. W: EADEM: *Zadomowieni i wyobcowani. O sytuacji pisarzy polskich w Kanadzie*. Kraków-Toronto 2013, s. 269–295; J. PASTERSKI: „Z emigracji się nie wraca”. *Przypadek Marka Kusiby*. W: *Nowa poezja polska. Twórcy – tematy – motywy*. Red. T. CIEŚLAK, K. PIETRZYCH. Kraków 2009; S. RUSIN: *Itaka Kusiby*. „Twórczość” 2005, nr 8; V. WEJS-MILEWSKA: *Marek Kusiba. Strategie życia i pisania*. W: *Literatura polska obu Ameryk. Studia i szkice. Seria pierwsza*. Red. B. NOWACKA, B. SZALESTA-ROGOWSKA. Katowice-Toronto 2014, s. 201–218; B. SZALESTA-ROGOWSKA: *Mit rodzi(n)ny w twórczości Marka Kusiby w świetle tomu „Rajskie”*. W: *Literatura polska obu Ameryk. Studia i szkice. Seria druga*. Red. B. SZALESTA-ROGOWSKA. Katowice 2016, s. 41–60.

o psychiczne obłaskawienie jej konsekwencji, aby można było się z nią łatwiej uporać, o obiektywizujące zdjęcie exodusu z piedestału bólu i udręki i postawienie go w szeregu codzienności. Fraza „spacer z psem albo małym dzieckiem” implikuje przecież wiele różnych skojarzeń, jak np. obowiązek (a więc konieczność czynu), paradoksalną przyjemność (być może płynącą z podjęcia choćby i niechcianej, ale jednak wymaganej decyzji), odprężenie (po długotrwałym napięciu), krótkotrwałość (zawsze tłąca się nadzieja na powrót), rutyna (która otępia i stabilizuje równocześnie, nadając życiu ponownie właściwy rytm), powszedniość (wspólnota doświadczeń).

Opuszczenie „domu niewoli” wywołało dziwną schizofrenię przestrzenną. Podmiot wiersza fizycznie nie przebywa już w domu, który w utworze pseudonimuje ojczyznę, jednak z jednej strony rzeczywista przestrzeń rodzima pozostała w odległym kraju, z drugiej zaś w znacznym stopniu zaprzęta umysł emigranta – „Mój chory dom jest we mnie na stałe, jak serce”. Wspominany „chory dom” wymaga uleczenia. Pomimo „choroby”, za którą może się ukrywać ułomność panującego w kraju rodzinnym systemu społeczno-politycznego, dom określany jest epitetem „mój”, co w emigracyjnej topice, często operującej dychotomią „mój”/„swój”/„własny” kontra „obcy”/„nie swój”/„nie nasz”, jest bardzo znaczące. Pozytywne uczucia podmiotu wobec „domu niewoli” potwierdzają też porównania go do serca, tradycyjnie utożsamianego z życiem i miłością, oraz muszli ślimaka (być może pobłyskuje gdzieś w nazwie tego zwierzęcia nazwisko bohatera *Placówki* Bolesława Prusa, Józefa Ślimaka, który nie pozwolił odebrać sobie ojcowizny), fizjologicznie związanego z własnym „domem” na stałe („Noszę go z sobą jak ślimak”), a także czynność brania na ręce, ewokująca czułość, delikatność, pieśczętę („Biorę go na ręce”).

Biblijna stylizacja w kolejnej strofie wiersza zostaje dopełniona specyficzną sakralizacją *à rebours*, w której *sacrum* miesza się z *profanum*. Semantyczne przenikanie się tych dwu sfer powoduje jednocześnie przesunięcie znaczeń w obrębie każdej z nich, gdyż równocześnie następuje odarcie ze świętości niedzieli jako dnia świątecznego, w którym zgodnie z obrządkiem katolickim należy oddawać cześć Bogu, a nie pracować czy porządkować („W niedzielę odprawiam podniosłe sprzątanía”), oraz wielu rytuałów obrzędowych (spowiedzi – „Dusterem spowiadam książki”; modlitwy różańcowej – „Odmawiam / Różaniec telefonów”; święcenia wodą święco-

ną – „*Sprayem święcę kwiaty*”; modłów przed ołtarzem – „U ołtarza z rachunków modlę się o spłaty”). Równocześnie zwykłe czynności wpisane w przestrzeń religijną zostają niejako uświęcone, a tym samym wzrasta ich ranga w emigracyjnej przyziemnej codzienności (najważniejsze zapewne w tym wypadku są „spłaty”). Słownictwo „kościelne” pojawiające się w kontekście powszedniości naprowadza na duchowy wymiar owych działań („sprzątania” mogą dotyczyć psychiki, być pseudonimem introspekcji, „spowiadanie książek” sugeruje dogłębną, medytacyjną lekturę, „odmawianie” różańca telefonów zaś paradoksalnie można interpretować jako niezgodę – odmowę właśnie – na kakofonię dźwięków i rechwach rozmów telefonicznych, a modlitwa o „spłaty” być może obejmuje swoim zasięgiem także osobiste rozliczenie się z przeszłością – wszak wiersz kończy się pytaniem retorycznym: „Ile się za to płaci oraz – komu?”).

Konsekwentnie prowadzona w tekście wiersza osmoza wartości i elementów związanych z przestrzenią pozostawioną „tam” (z „domem niewoli”) i rzeczywistości obecnego „tu” zanurzona jest w obszarze tradycji biblijnej, katolickiej i polskiej w końcu, gdyż polski zwyczaj wizyt kołędników, czyli odwiedzania w okresie Bożego Narodzenia domów przez przebierańców z szopką lub gwiazdą, z życzeniami szczęścia w nowym roku i śpiewaniem¹³, wzbudza u osoby mówiącej w wierszu chęć ucieczki, mentalnego schowania się, ale też wywołuje wspomnienia, które pragnie ona wydobyć z przeszłości, z sennego, nierealnego miejsca:

Gdy dzwonią kołędnicy zbiegam do piwnicy
W las klatek z łańcuchami u stóp kamienicy.

W labirynty rupieci idę jak na łów.
Wpadam w paszczę walizki z grubej skóry snów.

Polska tradycja bożonarodzeniowa uaktywnia podświadomość – ruch ku dołowi może bowiem symbolizować próbę zajrzenia w siebie, chęć dotarcia do domu onirycznego. Do domu, o którym Gaston Bachelard pisał następująco:

¹³ Por. *Mały słownik języka polskiego*. Red. S. SKORUPKA, H. AUDERSKA, Z. ŁEMPICKA. Warszawa 1969, s. 285.

[...] jeśli człowiek potrafi nadać wszystkiemu właściwy ciężar snów, przebywanie oniryczne w jakimś miejscu to coś więcej niż przebywanie tam wspomnieniami. Dom snów to wątek głębszy niż dom rodzinny i głębszym odpowiada potrzebom. Dom rodzinny dlatego odgrywa tak istotną rolę, że odpowiada nieświadomym inspiracjom głębszym, intymniejszym, że jest czymś więcej niż miejscem, gdzie zazналиśmy opieki, czymś więcej niż to, czym jest ciepłe gniazdo czy osłona nad płomieniem. Dom wspomnień, dom rodzinny wznosi się nad podziemną kryptą domu onirycznego. W krypcie znajdują się korzenie, punkt zaczepienia, bezdeń, otchłań snów¹⁴.

Na dźwięk kołędników podmiot liryczny wiersza zbiega „do piwnicy / W las klatek z łańcuchami u stóp kamienicy”. Słownictwo ewokujące zamknięcie („klatki”), gęstwinę („las”), ciemność, wilgoć („piwnica”) i zniewolenie („łańcuchy”) kojarzy się z podnóżem („u stóp”), fundamentem, opoką kamienicy, dopełniając niejako dotychczasową wizję domu pojawiającą się w tekście. W wierszu Marka Kusiby nad wyraz widoczna jest bogata symbolika domu i wieloaspektowość jego interpretacji. Raz jest to „dom niewoli” utożsamiony z ojczyzną, raz dom rodzinny, „chory dom”, raz dom – kamienica, w której obecnie się przebywa, raz dom – odbicie czy model ludzkiej psychiki. Autor *Poetyki marzenia* wyjaśniał tę skomplikowaną ikoniczność pojęcia domu następująco:

Dom obdarzony pełnią oniryczną jest jedynym, w którym można przeżywać marzenia intymności w całym ich bogactwie. [...] Dom to archetyp syntetyczny, archetyp, który podległ ewolucji. W jego piwnicy mieści się jaskinia, na poddaszu – gniazdo, dom ma swe korzenie i koronę. [...] Dom oniryczny w całej swej pełni, z piwnicą – korzeniami, z gniazdem na dachu stanowi jeden ze schematów wertykalnych ludzkiej psychiki. A. Teillard analizując symbolikę snów twierdzi, że dach reprezentuje głowę śniącego oraz działanie świadomości, a piwnica podświadomość. [...] Dom bez

¹⁴ G. BACHELARD: *Dom rodzinny i dom oniryczny*. W: IDEM: *Wyobrażenia poetycka. Wybór pism*. Tłum. H. CHUDAK, A. TATARKIEWICZ. Warszawa 1975, s. 303.

strychu to dom, w którym trudno sublimować; dom bez piwnicy to siedziba bez archetypu¹⁵.

Piwnica to „las klatek z łańcuchami”, „labirynt rupieci”. Idąc tropem Bachelarda, można odnieść to do niedostępności podświadczości ludzkiej czy do pochowanych bezładnie, pozamykanych, niedostępnych i niechcianych już reminiscencji. Kolędnicy zadziałali jak swoisty katalizator, uaktywnili wspomnienia dawno już zniesionej do piwnicy części egzystencji. Nakaz powrotu do przeszłości przeradza się tu w mentalne łowy, polowanie na historię, dawne dzieje („W labirynty rupieci idę jak na łów”). Grzebanie w płataninie wspomnień jest zajęciem dość niebezpiecznym. Może się bowiem zakończyć upadkiem w „paszczę walizki z grubej skóry snów”. Przeszłość, która leżakowała zamknięta w walizce, rozwiera teraz swoją „paszczę”. Wspomnienia straszą i próbują wciągnąć w siebie, skazić już w miarę unormowaną rzeczywistość panującą na wyższych poziomach kamienicy/w świadomości emigranta. Oniryczno-somatyczna metafora „grubej skóry snów” pseudonimuje jednak ułudę stabilizacji, która choć z chęcią odcina się od przeszłości „grubą skórą” niejako jak „grubą kreską”, choć zamyka przeszłość w walizce, to faktyczne zerwanie z czasem minionym jest nierealne, senne właśnie. Nie da się nigdy do końca zatrzasnąć „walizki” wspomnień (a tak naprawdę chyba nawet nie warto tego robić, narażając się na kasację części osobowości), jest ona bowiem uszyta z „grubej skóry snów”, które będą powracać, ewoluować, modyfikować kształty, kusić i napawać lękiem równocześnie.

W „labiryntach rupieci” przeszłości podmiot liryczny wiersza poszukuje tak naprawdę siebie, „Pod Statuą Wolności” szuka zaś „wolności. Od siebie?”. Subtelne nawiązanie do dzieła Ericha Fromma *Ucieczka od wolności* sugeruje powagę i zawiłość sytuacji. Przedmiotem kontemplacji nie jest tu sam monumentalny pomnik usytuowany na Wyspie Wolności w Nowym Jorku, nie turystyczne oglądanie jego kształtu i banalne odczytanie symboliki jako znaku wolności, miasta i USA, ale zaduma nad ideą wolności jako takiej. Wolność to między innymi swoboda, niezależność i indywidualizm. Czy to właśnie one doskwierają podmiotowi lirycznemu, który szu-

¹⁵ Ibidem, s. 308–309.

ka wolności „od siebie”? Na pewno nie, osoba mówiąca w wierszu nie pragnie ubezwłasnowolnienia, ma jednak świadomość konsekwencji własnej wolności – większej odpowiedzialności za swoje czyny, czasem doświadczania samotności, ale przede wszystkim konieczności uporania się z duchami przeszłości.

W wygłosie wiersza pojawia się wątpliwość poety/człowieka, który jednakże deklarując literacką ciszę („Milczę od lat”), pisze wieloaspektowy wiersz o „wygnaniu”. Zapisywanie jest tu potraktowane metaforycznie, gdyż to nie tylko czynność oznaczająca twórczość literacką, ale też egzystencja odciskająca ślad na „skórach mych domów” i konkretyzacja uchwyconej na papierze myśli, która staje się leczącą obiektywizacją życiowej sytuacji.

Czym jest tytułowy *Exit*¹⁶? Trywialnie można powiedzieć, że jest to napis umieszczany w miejscach publicznych nad drzwiami wyjściowymi, lecz w wierszu nie jest to tylko znak fizycznego wyjścia, lecz raczej bardzo pojemna metafora. Znaczenie tytułu *Exit* – wyjście w utworze Marka Kusiły narasta stopniowo. Gradacja znaczeniowa układa się od najprostszego wyjaśnienia, czyli oznaczenia fizycznego wyjścia z domu, które rozpoczęło emigrację – „wyjście” z kraju rodzinnego, poprzez „wyjście” poza swoją tradycję i kulturę, jej niestronniczą, ale też nieodrzucającą ocenę, następnie „wyjście” z więzienia przeszłości, lęków, aż w końcu „wyjście” z niemocy twórczej. *Exit* zatem to przekroczenie granic, ruch, otwarcie na możliwość zmiany, rzeczowa refleksja i świadomość własnej sytuacji.

* * *

Oto schemat lekcji zatytułowanej „*Mój chory dom jest we mnie na stałe*”, poświęconej uczuciu nostalgii, którą można przeprowadzić z młodzieżą polonijną przebywającą poza granicami Polski (bądź będącą w kraju tylko przejazdem) lub też z obcokrajowcami uczą-

¹⁶ Słownik języka angielskiego podaje następującą definicję tego słowa: „I. *Exit* – n 1. a door or other way out from a public place 2. A point where a road leaves a motorway 3. Make an exit – to leave a place often in a way which makes people notice you: *She made a hostile exit*. II. *Exit* – 1. v to leave: *She exited pretty quickly when she heard him arriving*. 2. *Exit* – a word used as an instruction to an actor or actress to leave the stage: *Exit Hamlet, bearing the body of Polonius*. 3. To leave a computer program”. Zob. *Active Study. Dictionary of English. New Edition*. Ed. S. MAINGAY. Glasgow 1991, s. 247.

cymi się języka polskiego w Polsce. Lekcja ma bazować na osobistych doświadczeniach emigracyjnych (czy choćby czasowego przebywania poza własną ojczyzną) studentów, więc należy właściwie dobrać audytorium. Projekt jest przewidziany na trzy jednostki lekcyjne (3 x 45 minut) dla grup przynajmniej średnio zaawansowanych (B2), najlepiej jednak dla zaawansowanych (C1), można wówczas bowiem spróbować przeprowadzić dogłębną analizę i interpretację tekstu literackiego, który ma stać się jądrem spotkania.

Nauczyciel na zajęciach poprzedzających zaprojektowaną „nostalgiczną” lekcję prosi studentów, aby przynieśli na najbliższe spotkanie rzeczy, które kojarzą im się z ojczyzną, miejscowością, z której pochodzą, czy z domem rodzinnym. Każdy z uczniów ma przynieść przynajmniej jeden przedmiot oraz przygotować krótki opis jego historii, uzasadniający wybór, gdyż to ćwiczenie ma nie tylko „wprowadzić w nastrój”, ale służyć przede wszystkim rozwojowi kompetencji komunikacyjnych słuchaczy. Można zasugerować studentom potraktowanie słowa „rzecz”/„przedmiot” dość szeroko i zaproponować im w roli Proustowskiej magdalenki piosenkę, melodię, wizję krajobrazu lub nawet smak potrawy czy zapach, na przykład ciasta. Warto zaufać studenckiej inwencji i liczyć na kreatywne potraktowanie zadania domowego.

Lekcję rozpoczynamy od zabawy dydaktycznej w „powrót do przeszłości”. W zależności od czasu, którym dysponujemy, oraz liczby studentów w grupie możemy poprosić o prezentację zadania domowego wszystkich uczestników lub tylko kilka osób. Studenci, przedstawiając swój „nostalgiczny przedmiot”, muszą wyjaśnić, dlaczego wybrali akurat ten, a nie inny, oraz opowiedzieć swoją historię widzianą przez pryzmat przyniesionej rzeczy. Nauczyciel może pomagać wypowiadającym się uczniom, zadając dodatkowe pytania (stosując *heureux*), np. „W jakich okolicznościach stałeś/stałaś się właścicielem/właścicielką tego przedmiotu?”; „Dlaczego ta rzecz kojarzy ci się z domem rodzinnym, miastem, z którego pochodzisz, bądź ojczyzną, w której już nie mieszkasz?”; „Jakie uczucia wywołuje w tobie ten przedmiot?”. Można też otworzyć dyskusję i poprosić o zadawanie tego typu pytań pozostałych studentów. Wówczas efekty ćwiczenia komunikacyjnego, które ma na celu przede wszystkim rozwój mowy, słownictwa i poprawę rozumienia ze słuchu, zostaną zintensyfikowane.

Następnie należy podsumować przeprowadzone ćwiczenie, analizując wykorzystane słownictwo. Zazwyczaj już w trakcie jego przeprowadzania nauczyciel zapisuje na tablicy ważniejsze zwroty i wyrażenia, które pojawiają się w czasie wypowiedzi studentów. Powstaje wówczas mapa słownictwa, która będzie potrzebna do przeprowadzenia kolejnego ćwiczenia. Mapa może zawierać następujące zwroty:

NOSTALGIA – uczucie smutku i tęsknoty za czymś, co mięło lub jest niedostępne, a wydaje się cenne; tęsknota za krajem ojczystym; cierpieć na nostalgię; ogarnia kogoś nostalgia; coś jest nostalgiczne; wspominać coś z nostalgią; nostalgiczny nastrój; coś wyraża nostalgię; coś wywołuje nostalgię; wzdychać nostalgicznie;

TEŚKNOTA – bolesna, odwieczna, ogromna, wielka; ludzkie tęsknoty; odczuwać tęsknotę za kimś/czymś; usychać z tęsknoty; coś budzi tęsknotę; ogarnia kogoś tęsknota; budzi się w kimś tęsknota; dokucza komuś tęsknota.

Po krótkiej pogadance komunikacyjnej proponuję przeprowadzenie ćwiczenia, które będzie rozwijało nie tylko słownictwo studentów, ale także ich wiedzę na temat polskiej sztuki. Przygotowując to zadanie, można oczywiście wybrać trzy widokówki przedstawiające panoramy polskich miast bądź charakterystyczny pejzaż (np. widok Giewontu), ale moim zdaniem warto w tym miejscu niejako bocznymi drzwiami „przemycić” informacje dotyczące współczesnego malarstwa polskiego. Kształcenie kulturowe jest uznawane w dzisiejszej glottodydaktyce za integralną część kształcenia językowego, lektor nie powinien więc ustawać w wykorzystywaniu wszystkich możliwych okazji, aby na zajęciach pokazywać nie tylko polską sztukę wysoką (np. malarstwo, film czy literaturę), ale także obyczaje i tradycję.

Tak zaanonsowane ćwiczenie może wyglądać następująco: lektor prezentuje studentom reprodukcje trzech obrazów (Jacka Yerki *Wielkanoc*, Zdzisława Beksińskiego obraz z lat osiemdziesiątych bez tytułu, przedstawiający samochód, oraz dzieło Edwarda Dwurnika *Warszawa. Krakowskie Przedmieście*). Pokazowi reprodukcji po-

winna towarzyszyć krótka informacja o malarzu (lapidarna – nie malarstwo jest bowiem przedmiotem lekcji – biografia i charakterystyka twórczości)¹⁷. Przygotowanie tych krótkich notatek można też polecić trojgu studentom w ramach pracy domowej, którą później zaprezentują w czasie lekcji. Zadaniem uczniów jest wybór tego z zaprezentowanych obrazów, który według nich jest najbardziej nostalgiczny. Studenci swoje typy muszą uzasadnić, uzupełniając np. następujący tekst:

Uważam, że obraz jest najbardziej nostalgiczny spośród trzech zaprezentowanych, ponieważ przedstawia
Jego nastrój jest
Barwy, które zostały zastosowane na obrazie, to/są
.....
Oglądając ten obraz, czuję się
.....
Ten obraz kojarzy mi się z / Ten obraz przypomina mi
.....
.....

Następnie można przejść do właściwej części lekcji, poświęconej analizie i interpretacji tekstu poetyckiego – wiersza Marka Kusiby pod tytułem *Exit*. Warto nie tylko potraktować wiersz jako materiał językowy, ale także zwrócić uwagę na jego walory artystyczne, zobaczyć w nim dzieło sztuki oraz zastosować opcję, którą Anna Seretny nazywa strategiczną¹⁸, czyli taką, w której ważne staje się indywidualne spotkanie czytelnika z tekstem literackim. Lektor powinien bowiem zadbać o to, aby wykorzystywany w trakcie zajęć utwór nie był tylko wartościowym egzemplifikatorem treści gramatycznych, ale stał się faktycznym elementem kształcenia kompetencji literackiej/estetycznej studentów.

¹⁷ Szczegółowiej pisałam na temat metod pracy z obrazami w rozdziale tej książki zatytułowanym *Tekst literacki i malarski w nauczaniu cudzoziemców*.

¹⁸ Anna SERETNY pisze o opcji strategicznej (obok pragmatycznej i estetycznej) w artykule *Tekst literacki w dydaktyce języka polskiego jako obcego. Między percepcją a recepcją dzieła*. W: *Literatura polska w świecie. Zagadnienia recepcji i odbioru*. Red. R. CUDAK. Katowice 2006, s. 292–306.

Po wzorcowej, interpretacyjnej, głośnej lekturze nauczyciela, podczas której słuchacze mają się skupić na rozumieniu ze słuchu, należy rozdać studentom teksty wiersza i poprosić o ponowną cichą lekturę z uwzględnieniem (podkreśleniem) niezrozumiałych wyrazów i fraz. Ta lektura ma doprowadzić do literalnego rozumienia tekstu – na doprecyzowanie znaczeń metaforycznych powinien znaleźć się czas podczas analizy i interpretacji wiersza. Wyjaśniając znaczenie słownictwa pojawiającego się w wierszu, można zwrócić uwagę na formę „dusterem”, która w analizowanym tekście literackim pełni określoną funkcję poetycką, ale z punktu widzenia poprawności językowej jest niedopuszczalna¹⁹. Można rozpocząć analityczną pracę z tekstem od doprecyzowania znaczenia następujących zwrotów: „uszedłem z domu niewoli”, „mój chory dom jest we mnie”, „odprawiam podniosłe sprzątań” czy „idę jak na łów”. Z kolei za pomocą heurezy staramy się uzyskać jak najdokładniejsze odpowiedzi na następujące pytania:

1. Kim jest podmiot liryczny wiersza *Exit*?
2. Gdzie przebywa teraz osoba mówiąca w wierszu?
3. Jak czuje się osoba mówiąca w wierszu?
4. Jak spędza niedziele osoba mówiąca w wierszu?
5. Jaki jest stosunek podmiotu lirycznego do polskiej tradycji/do przeszłości?
6. Dlaczego podmiot liryczny „milczy od lat”?
7. Co oznacza sformułowanie „wolność od siebie”?
8. Jakie są koszty emigracji?
9. Jak należy rozumieć tytuł wiersza?

Nauczyciel powinien tak pokierować heurazą, aby odpowiedzi studentów (zawsze popierane przez nich odpowiednimi cytatai zaczerpniętymi z wiersza) stanowiły w miarę ich możliwości językowych pełną interpretację tekstu. Ostatnie z pytań dotyczące

¹⁹ W wierszu Marka Kusiby występuje też forma „sprayem”, którą dopuszcza polska norma poprawnościowa. Można w tym miejscu lekcji wspomnieć również o mechanizmie zadawania się obcych wyrazów w języku rodzimym. Młodzież polonijnej zanurzonej na co dzień w języku angielskim formy te oraz sposób ich tworzenia (słowo angielskie poddawane jest polskiej deklinacji czy koniugacji) będą zapewne znane. Nauczyciel ma więc okazję podkreślić, że jest to niewłaściwa maniera językowa.

znaczenia tytułu wiersza może stać się pretekstem do osobistych wypowiedzi uczniów na temat nostalgii. Wiersz Marka Kusiby stwarza sposobność do jego indywidualnego odbioru, wręcz zachęca do zastanowienia się nad osobistym doświadczeniem, pozwala na zagłębienie się w siebie i dowiedzenie się czegoś wartościowego na temat własnego „ja”. Warto pozwolić więc na subiektywne definiowanie wyrazu „exit”, pytać o osobisty stosunek do emigracji, prosić o podzielenie się ze słuchaczami sposobami na okiełznanie boleśnie odczuwanej tęsknoty, ale dopuszczać też oczywiście opinie negujące uczucie nostalgii, euforycznie nastawione do otaczającej rzeczywistości. Słowem – pozwolić mówić studentom o ich prywatnych przeżyciach, wsłuchać się w ich wypowiedzi; tak zaaranżowane okoliczności lekcyjne i odpowiednio sformułowany temat dają zazwyczaj duże zyski nie tylko glottodydaktyczne (jak na przykład spore zaangażowanie emocjonalne mówiącego, chęć wypowiedzi i tym samym doskonalenia języka), ale też psychologiczne (studenci mają między innymi okazję do zobiektywizowania swoich postaw, uczuć, dostrzegają podobieństwo i wspólnotę doświadczeń, dzielą się sposobami radzenia sobie z problemem, są świadomi tego, co przeżywają, a to jest zawsze cenne doświadczenie).

Dopełnieniem analizy i interpretacji wiersza Marka Kusiby powinno być wykorzystanie tekstu do ćwiczeń leksykalno-gramatycznych. Poniżej proponuję różnorodne, przykładowe tylko kierunki wykorzystania tego wiersza jako materiału do kształcenia językowego. Od inwencji lektora zależy wybór czy dopełnienie tych sugestii metodycznych.

Warto więc zwrócić uwagę na fakt, że w wierszu *Exit* często występuje porównanie jako środek artystyczny (np. „Wyszedłem / Jak z psem na spacer albo małym dzieckiem” czy „W labirynty rupieci idę jak na łów”). Można zaproponować studentom ćwiczenie konstrukcji z łącznikiem „jak” (np. w formie dokończenia fraz typu: „Kiedy wyjeżdżam na dłużej z domu rodzinnego, czuję się jak...).

Ważnym składnikiem interpretacji wiersza *Exit* jest też zaduma nad wieloznacznością i wielofunkcyjnością słowa „dom” (w tekście pojawiają się zwroty „dom niewoli”, „chory dom” czy „skóry mych domów”). Podczas interpretacji wiersza należy zwrócić uwagę na rozumienie tych metafor, a w części gramatycznej czy komunikacyjnej można rozszerzyć słownictwo studentów o takie sformułowania jak

„dom starców”, „dom dziecka”, „dom akademicki”, „dom kultury”, „dom towarowy”, „dom publiczny”, „dom poprawczy” czy „dom wariatów”. Wprowadzając i wyjaśniając nowe zwroty (czy tylko przypominając już znane), trzeba pamiętać o zastosowaniu ich w praktyce, prosząc na przykład o uzupełnienie czy zredagowanie zdań z nowo poznanymi zwrotami.

Można też zaproponować studentom pracę ze związkami frazeologicznymi związanymi z domem, np. o kobiecie zamężnej możemy powiedzieć „Nowacka z domu Kowalska” czy „On jest bogaty z domu”, „Czuć się jak u siebie w domu” oraz „Jestem w domu – czyli udało się coś rozwiązać”. Sposobem na utrwalenie tych związków frazeologicznych może być ułożenie przez studentów dialogu z ich użyciem.

Wiersz Marka Kusiby jest też dla lektora atrakcyjny językowo ze względu na różnorodność czasowników, które się w nim pojawiają. Może więc być pretekstem do przeprowadzenia następującego ćwiczenia:

Proszę uzupełnić zdania właściwymi czasownikami w odpowiedniej formie. Proszę wybrać czasownik z bazy (nosić, ująć, wyjść, zbiegać, odprawiać, odmawiać, milzczeć).

Wzór:

0. Dlaczego nic nie mówisz? Dlaczego*milczysz*....?

1. To było groźne przestępstwo. Dobrze się stało, że nie
..... mu to płazem.
2. Film, na który wybrałam się do kina, był bardzo nudny,
więc z sali przed jego końcem.
3. Ten mundur to był dla mnie wielki zaszczyt, zawsze
..... go z dumą.
4. Postaraj się tym razem zrobić to zadanie poprawnie, nie
chcę kolejny raz cię z kwitkiem.
5. Nie zgadzamy się na tę propozycję! Stanowczo
.....
6. Cudem nie doszło do wypadku. Małe dziecko
..... właśnie ze skarpy, kiedy drogą nadjeżdżał rozpędzony samochód.

Kończąc analizę i interpretację wiersza Kusiby, można zatrzymać się na słowach „kołędnicy” (sięgając przy tym do polskich zwyczajów) czy „Statua Wolności” – i wyjaśniając jej znaczenie, pytać z kolei o symbole kojarzące się z Polską.

Akordem kończącym lekcję może być wysłuchanie piosenki (nauczyciel mógłby rozdać studentom jej tekst z lukami i poprosić o uzupełnienie w trakcie dwukrotnego odtwarzania nagrania). Ciekawe wydają się tu szczególnie dwie – *Powrócisz tu* w wykonaniu Ireny Santor i gości oraz *Sen o Warszawie* Czesława Niemena, ale można też sięgnąć po *Lubię wracać tam, gdzie byłem* Zbigniewa Wodeckiego, *Jest taki kraj* Czerwonych Gitar, *Ojczyznę* Marka Grechuty, *Kraków* Marka Grechuty i Myslovitz, *Nostalgie* Piotra Szczepanika czy *Moją małą nostalgię* Krzysztofa Cugowskiego.

Zadaniem domowym studentów może być napisanie eseju na temat *Moja nostalgia*.

* * *

Leopold Staff w słynnym wierszu *Odys* napisał: „Każdy z nas jest Odysem, / co wraca do swej Itaki”²⁰. Każdy przemierza swoją drogę życiową indywidualnie, każdy do czegoś dąży, każdy za czymś tęskni, każdy ma wspomnienia związane z domem rodzinnym, z dzieciństwem. Może więc warto wykorzystać ten potencjał emocjonalny na zajęciach języka polskiego jako obcego. Efekty zazwyczaj są pozytywnie zaskakujące i dla lektora, i dla samych studentów.

²⁰ L. STAFF: *Odys*. W: IDEM: *Wiersze wybrane*. Wybór i posłowie R. MATUSZEWSKI. Warszawa 1973, s. 362.

„Nie jestem turystą” Spotkanie z poezją emigracyjną

Wydaje się, że do dobrodziejstw płynących z wykorzystywania różnych rodzajów literatury¹ na zajęciach lektoratowych nikogo (ani metodyków, ani nauczycieli, ani studentów) nie trzeba już przekonywać. Współczesna glottodydaktyka, słusznie skupiona przede wszystkim na rozwoju kompetencji komunikacyjnych słuchacza, nie może oczywiście pozostawać obojętna wobec jego kompetencji kulturowej, a przecież najlepszym filtrem – często nawet lustrem – rzeczywistości, historii, obyczajów danego kraju czy mentalności konkretnego narodu jest jego rodzima twórczość literacka. Szczęśliwie powstaje też coraz więcej podręczników do nauki języka polskiego jako obcego rozwijających sprawność czytania².

¹ O wykorzystaniu na lekcjach języka polskiego jako obcego na przykład literatury faktu piszą Urszula BIERMANN i Agnieszka SKWAREK w tekście *Literatura faktu jako „wehikuł kultury”*. W: *Metoda projektów w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Od teorii do praktyki*. Red. K. FILIPOWICZ-TOKARSKA. Berlin 2013, s. 195–206. Z kolei współczesnym polskim powieściom w glottodydaktyce przyglądają się Paweł i Wiola PRÓCHNIAKOWIE w artykule *Polska proza – język i rzeczywistość ostatnich lat, czyli dlaczego cudzoziemiec powinien zaglądać do polskich powieści współczesnych*. W: *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*. Red. W.T. MIODUNKA, A. SERETNY. Kraków 2008, s. 243–248. Wiele cennych dla lektora informacji dotyczących procesu lektury czy materiałów do nauki czytania można znaleźć w książce Tamary CZERKIES: *Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego (z elementami pedagogiki dyskursywnej)*. Kraków 2012. Autorka wnikliwie omawia na przykład proces czytania w ujęciu nowoczesnym, wybrane metody uwzględniające literaturę w procesie nauczania i strategię pracy z tekstem literackim, a także zestawia (co chyba najprzydatniejsze dla pedagoga) wybrane publikacje dotyczące dzieł literackich w nauczaniu języka polskiego jako obcego i podaje interesujący wykaz utworów wraz ze wskazówkami glottodydaktycznymi, które można wykorzystać w pracy lektora.

² Warto w tym miejscu wymienić na przykład dość dawno już powstałe podręczniki Urszuli CZARNECKIEJ i Małgorzaty GASZYŃSKIEJ: *Zrozumieć Polskę. Ćwiczenia w czytaniu dla studentów zaawansowanych*. Kraków 1990 czy tychże autorek Po-

Tekst literacki, będący tekstem autentycznym, a nie sfabrykowanym na potrzeby omawianego właśnie ze studentami zagadnienia, pojawiając się na zajęciach języka polskiego jako obcego nawet „tylko” w charakterze utworu uatrakcyjniającego konkretną sytuację komunikacyjną czy stanowiącego *exemplum* problemu gramatycznego, zarówno zaznajamia słuchaczy z „żywym” językiem, jak i wyzyskuje dla potrzeb glottodydaktyki elementy kultury (jakim sam jest i jakie na przykład omawia). A jest to przecież bez wątpienia wartość sama w sobie. Jednak, jak pisze Bernadeta Niesporek-Szamburska:

tekst literacki wprowadzony do nauki języka obcego pełni szereg dodatkowych funkcji. W zależności od rodzaju tekstu i jego specyficznych cech może służyć do kształcenia w zakresie wymowy, rytmu i intonacji, do nauki słownictwa, do ćwiczeń rozumienia ze słuchu, czytania ze zrozumieniem, wreszcie – przez liczne ćwiczenia transformacyjne – do rozwijania sprawności pisania. Zapoznaje także ze specyfiką tekstów kultury³.

Wachlarz możliwości spożytkowania tekstów literackich w czasie nauczania języka obcego jest więc naprawdę imponujący. Dlatego też, jak zauważa Anna Seretny:

większość nauczycieli języków obcych, a i znaczna część samych uczących się, żywi przekonanie, iż dogłębne poznanie

lubić Polskę. Ćwiczenia w czytaniu dla studentów zaawansowanych. Kraków 1992. Z nowszych zaś materiałów – publikację Małgorzaty KITY i Aldony SKUDRZYK: *Człowiek i jego świat w słowach i tekstach. Wybór tekstów języka polskiego dla cudzoziemców na poziomie zaawansowanym.* Katowice 2009 czy dwa podręczniki Anny SERETNY: *Kto czyta – nie błądzi. Podręcznik do nauki języka polskiego. Ćwiczenia rozwijające sprawność czytania.* Kraków 2007 i *Per aspera ad astra. Podręcznik do nauki języka polskiego. Ćwiczenia rozwijające sprawność czytania.* Kraków 2008. Na pewno bezcenną pomocą zarówno dla nauczyciela, jak i studenta jest też licząca w tej chwili już dwanaście tomów seria *Czytaj po polsku. Materiały pomocnicze do nauki języka polskiego jako obcego* wydawana przez Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

³ B. NIESPOREK-SZAMBURSKA: *Możliwości wykorzystania literatury „osobnej” wśród dzieci uczących się języka polskiego.* W: *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego.* Red. A. ACYTELIK, J. TAMBOR. Katowice 2007, s. 245.

jakiegoś języka nie jest możliwe bez obcowania z tekstami literackimi. Kontakt z literaturą wpływa również na poszerzenie horyzontów myślowych samych uczących się. Może obudzić lub wzmocnić ich ciekawość poznawczą, nauczyć tolerancji wobec inności i odmienności, a także przyczynić się do głębszego poznania samych siebie⁴.

Ewidentnym błędem metodycznym byłoby w takiej sytuacji niesięganie do tego zasobu wiedzy i sztuki.

Bogatym źródłem polskiej historii, profilów mentalności czy dyematów tożsamościowych jest dwudziestowieczna literatura emigracyjna, czyli – posługując się najpopularniejszym, ale też schematycznym i upraszczającym kwalifikatorem – twórczość literacka powstała po roku 1939 poza granicami Polski w tzw. wolnym świecie, a więc poza strefą wpływów realnego socjalizmu, w krajach demokratycznych⁵. Oczywiście rok 1989 (obradę Okrągłego Stołu i pierwsze wolne wybory w Polsce) zamknął pewien okres naszej historii narodowej, a co za tym idzie – także historii polskiej literatury, oraz zmienił zarówno status, jak i perspektywę oglądu owego dorobku. Od tego momentu o nowej literaturze rodzącej się poza terytorium Polski nie mówimy już jako o literaturze emigracyjnej, ale o polskiej twórczości literackiej powstającej na obczyźnie czy po prostu poza krajem.

Mnie w tym miejscu interesuje przede wszystkim potencjał gлотodydaktyczny tkwiący w poezji polskiej tworzonej na obczyźnie. Wiersze napisane poza krajem otwierają szerokie możliwości interpretacyjne, pozwalają, jak każda poezja zresztą, na zauważenie bogactwa języka często użytego w oryginalnym, niecodziennym kontekście, dostrzeżenie jego zdolności kreacyjnych i metaforycznych oraz zaprezentowanie fragmentu polskiej historii literatury czy szerzej: historii w ogóle.

⁴ A. SERETNY: *Nauka o literaturze i teksty literackie w dydaktyce języka polskiego jako obcego/drugiego*. W: *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*. Red. E. LIPińska, A. SERETNY. Kraków 2006, s. 243. Autorka tego artykułu bardzo jasno systematyzuje też między innymi funkcję tekstów literackich czy metody wykorzystujące literaturę w dydaktyce języka polskiego jako obcego.

⁵ Por. M. PYTASZ: *Kilka uwag wstępnych*. W: *Literatura emigracyjna 1939–1989*. T. 1. Red. J. GARLiński i in. Katowice 1994, s. 14.

Specyficzną i bardzo cenną – z punktu widzenia nauczyciela języka polskiego jako obcego – cechą liryki emigracyjnej jest jej dualistyczne zazwyczaj ujęcie rzeczywistości, przeciwstawiające przestrzeni „tu” przestrzeń „tam”. Z powodu owej binarnej perspektywy wiersze emigracyjne świetnie sprawdzają się nie tylko na zajęciach w grupach jednolitych narodowościowo, najlepiej polonijnych (wtedy bowiem często dochodzi do konfrontacji osobistych doświadczeń studentów z doświadczeniem autora tekstu)⁶, ale proponując niejako zewnętrzny, lecz poparty rozległą wiedzą zaczerpniętą z „wewnątrz” punkt widzenia polskiej kultury, polityki, obyczajów, zalet i przywar, pozwala na obiektywizm, a tym samym na wyjście z ciasnego kokonu narodowościowego i otwarcie się na uniwersalizm. Oczywiście nie chodzi tu o lansowanie na zajęciach lektoratowych wynarodowienia czy postawy antypolskiej, ale o zdolność do racjonalizacji, czyli prezentowania dumy narodowej, i umiejętność chwalenia polskich osiągnięć, bogactwa dorobku naszej tradycji, kultury oraz nauki, ale i odwagi do krytykowania wad narodowych i porażek, z których należy wyciągnąć wnioski na przyszłość. Właśnie między innymi taka „otwarta” postawa nauczyciela warunkuje nawiązanie kontaktu z kulturą słuchaczy, obustronny szacunek wobec inności i zauważenie wartości uniwersalnych.

Wiersze emigrantów czy obecnie autorów mieszkających za granicą najlepiej sprawdzają się na zajęciach języka polskiego jako obcego w grupach zaawansowanych. Mają wówczas szansę w pełni zaistnieć w trojaki sposób: jako fakty historycznoliterackie, jako dokumenty zapoznające cudzoziemców z kulturą, obyczajami czy wydarzeniami epoki, w jakiej powstawały, i wreszcie jako fakt językowy – mogą służyć poznawaniu i doskonaleniu języka⁷. Sądzę jednak, że odpowiednio dobrane wiersze emigracyjne mogą być również elementem zajęć lektoratowych już w grupach początkujących czy „niskich” średnio zaawansowanych. Wówczas stanowią

⁶ Pisze o tym między innymi Anna SERETNY w artykule *Tekst literacki w dydaktyce języka polskiego jako obcego. Między percepcją a recepcją dzieła*. W: *Literatura polska w świecie. Zagadnienia recepcji i odbioru*. Red. R. CUDAK. Katowice 2006, s. 299–300.

⁷ Por. R. CUDAK: *Tekst poetycki w kształceniu językowym cudzoziemców na poziomie średnim*. „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 1998. T. 10, s. 25–26.

najczęściej ciekawy materiał do ćwiczeń językowych, w których prosta (ze względu na słabą znajomość języka polskiego słuchaczy) interpretacja utworu zostaje niejako „przemycona” przez lektora w trakcie trenowania zagadnień gramatycznych.

Poniżej przedstawiam wiersze, które można wykorzystać na zajęciach języka polskiego jako obcego. Lista obejmuje tylko przykładowe, wybrane propozycje, wachlarz możliwości jest bowiem o wiele bogatszy. Obok nazwiska autora i tytułu wiersza (a wszystkie proponowane teksty można znaleźć w *Antologii poezji polskiej na obczyźnie 1939–1999* zredagowanej przez Bogdana Czaykowskiego⁸) zamieszczam krótkie notatki, oczywiście tylko sugerujące kierunek wyzyskiwania tekstu na zajęciach.

1. W grupie początkującej:

- a) Zofia Bohdanowiczowa: *Miniatury wiosenne*, np. *Ptak*, *Gwiazda*, *Wiosna*, *Zachód* – krótkie formy liryczne można wykorzystać jako urozmaicenie zajęć, zobrazowanie omawianego zagadnienia;
- b) Mieczysław Paszkiewicz: *List* – utwór może stanowić ciekawe *exemplum* np. podczas omawiania tytułowej formy pisemnej;
- c) Bogdan Czaykowski: *Modlitwa* – do wyzyskania np. na zajęciach utrwalających formy rozkaznikowe, prośby, bezpośrednie zwroty do adresata, również jako przykład formy skargi czy opisu przeżyć wewnętrznych;
- d) Adam Czerniawski: *Inwentarz* – warto wykorzystać ten wiersz jako egzemplifikację ćwiczeń w utrwalaniu liczby mnogiej rzeczowników; punkt wyjścia do zadań leksykalnych, np. nazywania rzeczy z najbliższego otoczenia, wprowadzenia pojęć „próżnia”/„nicość” i „rzeczywistość”.

2. W grupie studentów średnio zaawansowanych:

- a) Czesław Miłosz: *Dar* – warto sięgnąć do tego tekstu w kontekście dyskusji nad pojęciem szczęścia, spełnienia, daru od losu/Boga;

⁸ Zob. *Antologia poezji polskiej na obczyźnie 1939–1999*. Wyboru dokonał, opracował i napisał przedmowę Bogdan CZAYKOWSKI. Warszawa–Toronto 2002.

- b) Wacław Iwaniuk: *Wieża śmierci w Toronto* – jako uzupełnienie zajęć poświęconych zdobyczom techniki; punkt wyjścia do dyskusji o wpływie przemysłu, osiągnięć cywilizacji na człowieka i jego środowisko naturalne;
 - c) Danuta Irena Bieńkowska: *Erotyk uśmiechnięty* – do zaprezentowania na zajęciach utrwalających formę dialogu, konwersacji towarzyskiej; także jako przykład żartu poetyckiego, zastosowania kategorii ironii;
 - d) Andrzej Busza: *Czerwona róża* – na lekcji wprowadzającej rozbudowane słownictwo z zakresu kolorystyki; także jako punkt wyjścia do ćwiczeń utrwalających formę pisemną – opis miejsca;
 - e) Florian Śmieja: *Mój Śląsk* – na zajęciach poświęconych regionom Polski lub regionom świata, z których pochodzą słuchacze.
3. W grupie studentów zaawansowanych:
- a) Danuta Irena Bieńkowska: *Modlitwa* – wiersz można wykorzystać do ćwiczeń językowych utrwalających formę skargi, prośby;
 - b) Zofia Bohdanowiczowa: *Akademia* – jako przykład poetyckiego opisu wydarzenia i wyzyskania kategorii ironii oraz specyficznej „autoironii narodowej”;
 - c) Danuta Irena Bieńkowska: *Z serii towarzyskiej – Monolog w przerwie między jednym a drugim kieliszkiem* – autoprezentacja z przymrużeniem oka, przedstawianie się, mówienie o sobie;
 - d) Janusz Artur Ihnatowicz: *W poszukiwaniu straconego domu* – do omówienia na zajęciach utrwalających opis miejsca, np. domu, szkoły; opowiadanie o przeszłości;
 - e) Stanisław Barańczak: *Widokówka z tego świata* – utrwalenie formy listu, rozmowy z przyjacielem w kontekście emigracji i śmierci; wiersz może inicjować ciekawą dyskusję o sensie życia;
 - f) Czesław Miłosz: *Wyznanie* – jako przykład poetyckiej formy wyznania, spowiedzi, podsumowania życia;

- g) Florian Śmieja: *Pragnienie* – podczas omawiania takich pojęć jak sens istnienia, życie i śmierć; przy okazji rozmów o postawie wobec życia;
- h) Bogdan Czaykowski: *Okanagańskie sady* – jako przykład opisu miejsca i przeżyć wewnętrznych; może pomóc podczas wprowadzania bądź utrwalania leksyki z zakresu topografii, omówienia stosunku do kraju, w którym się mieszka.

Wybierając wiersz na konkretne zajęcia lektoratowe, nauczyciel musi wziąć pod uwagę istotę kursu językowego, który prowadzi (słowem – tak dopasować wiersz do realizowanego materiału, żeby wpisując go w tok zajęciowy, jednocześnie uwzględnić jego niepowtarzalną literacką istotę), oraz zainteresowania swoich studentów. Lektor musi też zawsze starannie określić cele dydaktyczne, które chce osiągnąć, proponując na zajęciach tekst literacki. W grupach początkujących będzie to często przede wszystkim utrwalenie za pomocą tekstu literackiego – w atrakcyjny sposób – konstrukcji językowych, natomiast w grupach zaawansowanych nacisk należy położyć na specyfikę utworu, traktować go przede wszystkim jako dzieło sztuki literackiej, a dopiero później (niejako przy okazji) włączyć także ćwiczenia gramatyczne, które „wynikają” z wersów wiersza (należy wykorzystać konstrukcje pojawiające się w tekście i na ich podobieństwo tworzyć kolejne ćwiczenia gramatyczne). Studenci i lektor oczywiście zawsze powinni traktować utwór literacki jako fragment dorobku kultury – dzieło sztuki poetyckiej – jednak ze zrozumiałych względów (etapowy rozwój kompetencji językowych studentów) zaakcentowanie jego literackości, wyartykułowanie interpretacji i ocena kunsztu poetyckiego będą się zmieniać i odpowiednio urozmaicać w zależności od umiejętności językowych słuchaczy.

Sposobów pracy z tekstem literackim na zajęciach lektoratowych jest wiele. Bardzo interesującą optykę analizy tekstu poetyckiego wykorzystywanego podczas zajęć glottodydaktycznych proponują Paweł i Wiola Próchniakowie. Sprowadza się ona do odpowiedzi na cztery pytania:

1. „co widać?”
2. „co słyszać?”

3. „co znaczy?”
4. „jaki kształt ma wypowiedziana w wierszu rzeczywistość?”.

Wedle autorów tej metody:

Pytania te prowadzą czytelnika od najbardziej zewnętrznej warstwy utworu ku jego wewnętrznym strukturom i odnoszą się kolejno do 1) grafii 2) eufonii 3) wartości semantycznej (a w dalszej perspektywie: ikonicznej, wokatywnej, symbolicznej) pojedynczych wyrazów i sformułowań oraz 4) do głównych zarysów struktury świata przedstawionego⁹.

Ta przejrzysta taktyka pracy z tekstem literackim wydaje mi się bardzo użyteczna podczas zajęć z wierszem już na poziomie początkującym. Odpowiednio dobrany utwór literacki nie powinien być bardzo długi ani skomplikowany językowo, może być jednak wieloznaczny, może także poddawać się trudnej, wieloaspektowej interpretacji. Wówczas wyrafinowaną interpretację podajemy studentom w prostej formie językowej – najlepiej oczywiście tak kierujemy heurzę, aby to słuchacze sami zinterpretowali tekst – bądź w najgorszym wypadku nie wnikamy w niuanse znaczeniowe, skupiając się na „oczywistościach” interpretacyjnych.

Materiałem dydaktycznym w postaci tekstu literackiego odpowiedniego już dla poziomu zaawansowania językowego określanego jako A2 może być wiersz Bogdana Czaykowskiego *Argument* – tekst jest dość prosty pod względem językowym, choć ewokuje bardzo bogate znaczenia i otwiera ciekawe możliwości interpretacyjne¹⁰. Utwór ten powstał w Londynie w 1956 roku. Został zamieszczony w debiutanckim tomiku poetyckim autora zatytułowanym *Trzciny czcione* (1957) i jest uważany nie tylko za jeden z najważniejszych tekstów

⁹ P. PRÓCHNIAK, W. PRÓCHNIAK: „Czasami jestem hamburgerem”. *Poezja współczesna w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. W: *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej. Materiały z VI Międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej*. Red. P. GARNCAREK. Warszawa 2005, s. 284.

¹⁰ O poezji autora *Argumentu* pisałam już wcześniej. Zob. np. B. SZALESTA-ROGOWSKA: *Urodzony z piotunów. O poezji Bogdana Czaykowskiego*. Katowice–Toronto 2005.

Czaykowskiego, ale także nieoficjalny „manifest poetycki” całej emigracyjnej grupy Kontynenty, do której poeta należał w latach pięćdziesiątych i na początku lat sześćdziesiątych ubiegłego wieku:

Argument

nie ma nie ma dla mnie dla mnie miejsca
miejsca
ni tu ni tam
tu wolność
w pustce ryba na piasku
tam mnie klatka czeka w rogu obfitości
między widownią a sceną
to ja jestem żelazną kurtyną
dzielę dwie niedorzeczywistości

ni tu ni tam

nie zostanę tu
nie pojadę tam
nie wzniosę się
nie opadnę
trwać będę tak jak trwam
wypłwiałym, ślepym dwuzwierciadłem

ni tu ni tam¹¹

maj 1956

1. Co widać?

Wiersz Bogdana Czaykowskiego składa się z dwu strofoid, ale wręcz natychmiast zauważyć można inny, niezgodny z właściwą segmentacją wersową podział tekstu. Utwór „rozpada się” na trzy całości oddzielone powtarzającym się refrenicznie zwrotem „ni tu ni tam”. Wyodrębnione w ten sposób fragmenty odpowiadają kolejnym etapom autoanalizy prowadzonej przez podmiot liryczny tekstu. Graficznym dowodem imitującym proces zapisywania niejako „na gorą-

¹¹ B. CZAYKOWSKI: *Argument*. W: IDEM: *Jakieś ogromne szczęście. Wiersze wybrane z lat 1956–2006*. Przedmowa, wybór i opracowanie B. SZALESTA-ROGOWSKA. Kraków 2007, s. 22.

co” kolejnych faz introspekcji ma być też konsekwentny brak wielkich liter i interpunkcji (z jednym wyjątkiem – „wypłóviałym, śle-pym dwuzwiciadłem”) w całym utworze.

2. Co słychać?

Realizacja brzmieniowa wiersza okazuje się sprawą dość trudną – z pozoru swobodny tok wypowiedzi burzony jest bowiem przez liczne przerzutnie i powtórzenia. Leksyka zastosowana w utworze sytuuje się w dwu obszarach językowych. To słownictwo z zakresu mowy potocznej, np. „nie ma dla mnie miejsca” czy „nie pojedę tam”, oraz ze sfery typowo literackiej – pojawiają się neologizmy utworzone na potrzeby tego konkretnego tekstu, np. „niedorzeczywistość” czy „dwuzwiciadło”. Takie zestawienie słownictwa, stając się elementem zaskoczenia podczas lektury wiersza, ma też sugerować „naoczność” procesu myślowego.

3. Co znaczy?

Najczęściej pojawiającym się zwrotem w utworze jest fraza „ni tu ni tam”, odsyłająca do dwu wyrażen: „ni stąd, ni zowąd” – czyli „nagle”, ale też „znikąd” – oraz „ani tu, ani tam” – czyli „nigdzie” albo też w jakimś trzecim miejscu. Ten trzykrotnie powtórzony zwrot, ze względu na pojawienie się na początku tekstu, ale także w wygłosie wiersza, może sugerować nie tyle bezradność i zaniechanie procesu autoanalizy, ile raczej jej przerwanie, powrót do początku i w konsekwencji zapewne powtórne podjęcie rozważań. Kolejnym istotnym elementem tekstu jest – ujawniający się najpierw jakby w formie niepewnie zadawanego pytania: „nie ma?”, „nie ma dla mnie?” – bolesny wniosek, że „nie ma dla mnie miejsca”. Kolokwializm ten rzadko rozumiany jest w sensie dosłownym, zazwyczaj odczytywane jest jego znaczenie metaforyczne, a więc „nie jestem potrzebny w tej przestrzeni” bądź „źle się czuję w tym miejscu”. W konsekwencji więc cała uwaga w tekście, opartym na koncepcie dualistycznie postrzeganej przestrzeni, zostaje skoncentrowana nie na opisie miejsca, ale na kondycji psychicznej podmiotu lirycznego.

4. Podstawowe relacje w obrębie świata przedstawionego.

W *Argumencie* podmiot liryczny prowadzi wewnętrzny dialog, w którym przeciwnikami są dwie strony jego osobowości. Ta „rozmowa”

nie może zostać zakończona, nie prowadzi też do konkretnych wniosków. W jej trakcie osoba mówiąca w wierszu usiłuje zgromadzić argumenty, dzięki którym będzie mogła opowiedzieć się w końcu po stronie jednej z antyetycznych przestrzeni – „tu” lub „tam”. Żadna z tych sfer nie jest jednak charakteryzowana pozytywnie, z żadną z tych przestrzeni podmiot nie jest w stanie się utożsamić. Padają określenia „pustka” czy „klatka”. Obie strefy postrzegane są jako złaczenie wartości pozytywnych i negatywnych: „tu” – wolność i pustka (a więc np. wolność słowa i brak czytelników czy też oderwanie się od języka wybranego na narzędzie poezji); „tam” – róg obfitości i klatka (np. bogactwo „żywego” języka i ograniczenia cenzury). Obie te przestrzenie nazywa się „niedorzeczywistością”. Dziwny to neologizm w wierszu napisanym prostymi zdaniami. Składają się na niego trzy wyrazy: „rzeczywistość”, „niereczywistość” i przyimek „do”. Niemożność podjęcia decyzji rozczarowuje i wzbudza agresję, dlatego padają absurdalne z punktu widzenia rzeczywistej sytuacji przestrzennej (nie można przecież przebywać nigdzie) stwierdzenia „nie zostanę tu / nie pojadę tam / nie wzniosę się / nie opadnę / trwać będę tak jak trwam”. Przeprowadzona analiza nie pozwala podmiotowi wiersza na wybór którejkolwiek z nie do końca przecież dookreślonych i zidentyfikowanych przestrzeni. Pozwala jednak na określenie własnej pozycji. To wtedy podmiot postrzega siebie jako przestrzeń graniczną, utożsamia się z „żelazną kurtyną” czy „wypłowiąłem, ślepym dwuzwierciadłem”. Zauważmy jednak, że „faza buntu” w wierszu wyrażona jest choć zaprzeczonymi, to jednak czasownikami ruchu; ostatni wers stanowi też zwrot „ni tu ni tam”, który może być odczytywany jako rezygnacja, ale również tylko chwilowe zawieszenie zakończonego niezupełną klęską procesu autoanalizy. Porażka podmiotu nie może być kompletna, gdyż sama próba podjęcia decyzji jest swego rodzaju zwycięstwem, pozwalającym na obiektywizm i samoświadomość.

* * *

Schemat przebiegu półtoragodzinnych zajęć (dwie jednostki lekcyjne) dla grupy studentów posługujących się językiem polskim na poziomie A2, podczas których zostanie wykorzystany wiersz Bogdana Czaykowskiego *Argument*, może wyglądać następująco.

Przed planowanymi zajęciami należy polecić studentom w ramach pracy domowej pisemne rozszyfrowanie zwrotów „róg obfitości”, „żelazna kurtyna”, „niedorzeczywistość” i „dwuzwierciadło”. Lektor raczej nie udziela dodatkowych wyjaśnień, licząc na kreatywność studentów. Nawet jeżeli zadanie nie zostanie rozwiązane w sposób wyczerpujący (studenci na przykład nie zinterpretują dwu neologizmów), to zazwyczaj można spodziewać się wyjaśnienia pojęć „róg obfitości” i „żelazna kurtyna” oraz swobodnego „oswojenia się” studentów z zadanymi wyrażeniami.

Właściwe zajęcia rozpoczynają się od kilkuminutowych ćwiczeń w mówieniu i rozumieniu ze słuchu, mających na celu ułatwienie studentom płynnego przejścia z języka rodzimego na obcy. Ta językowa rozgrzewka będzie przygotowywała pole do późniejszych ćwiczeń analityczno-interpretacyjnych, które wypełnią właściwą część zajęć. Lektor proponuje temat, a zadaniem studentów jest gromadzenie argumentów za i przeciw. W tym celu uczniowie dobierają się w pary, a lektor przygotowuje właściwą liczbę poleceń (po jednym dla każdej pary) typu:

Cieężko pracowałeś/pracowałaś i zaoszczędziłeś/zaoszczędziłaś pieniądze na kurs językowy. Przyjaciele namawiają cię na wspólne wakacje. Jeżeli z nimi pojedziesz, to będziesz musiał/musiła zrezygnować z kursu językowego. Zgromadź argumenty za wyjazdem oraz przeciw niemu i podejmij decyzję.

Następnie należy przygotować studentów do właściwego zrozumienia tekstu wiersza, polecając im rozwiązanie ćwiczenia językowo-stylistycznego, czyli dopasowanie definicji do wybranych z tekstu zwrotów i wyrażeń (tu podane są tylko dosłowne znaczenia, później, w trakcie interpretacji wiersza, studenci powinni je doprecyzować i uzupełnić o znaczenie metaforyczne). Przy okazji tego ćwiczenia uczniowie będą mogli wykorzystać (celem porównania czy podpowiedzi) przygotowane w domu wyjaśnienia. To klasyczne już i dające dość szybkie rezultaty ćwiczenie może wyglądać następująco:

Proszę dopasować podane definicje do odpowiednich wyrażań.

Wzór:

0. argument –*fakt służący do uzasadnienia jakiegoś twierdzenia*....

1. nie ma dla kogoś/czegoś miejsca –
2. pustka –
3. róg obfitości –
4. żelazna kurtyna –
5. wypłowiły –
6. ślepy –

- a) mityczne naczynie, z którego bez końca sypały się dary;
- b) fakt służący do uzasadnienia jakiegoś twierdzenia;
- c) brak fizycznej przestrzeni dla kogoś/czegoś;
- d) pusta przestrzeń, nicność;
- e) wykonana z żelaza zasłona oddzielająca scenę teatralną od widowni;
- f) coś pozbawione kolorów wskutek długiego wystawiania na słońce czy deszcz lub też upływ czasu;
- g) pozbawiony wzroku, niewidzący.

0	1	2	3	4	5	6
b						

Podczas kolejnego etapu zajęć studenci zapoznają się z wierszem Bogdana Czaykowskiego. Lektor rozdaje tekst, polecając cichą lekturę. Nie zachowuje jednak oryginalnego podziału na strofy, lecz prosi słuchaczy o jego samodzielne ustalenie. Wiersz przed podziałem wyglądałby następująco:

Argument

nie ma nie ma dla mnie dla mnie miejsca
miejsca
ni tu ni tam
tu wolność

w pustce ryba na piasku
tam mnie klatka czeka w rogu obfitości
między widownią a sceną
to ja jestem żelazną kurtyną
dzielę dwie niedorzeczywistości
ni tu ni tam
nie zostanę tu
nie pojadę tam
nie wzniosę się
nie opadnę
trwać będę tak jak trwam
wypłowiiałym, ślepym dwuzwierciadłem
ni tu ni tam

Zazwyczaj utwór zostaje podzielony na trzy całości, których granice wyznacza zwrot „ni tu ni tam”. Należy poprosić studentów o uzasadnienie takiego podziału i wyjaśnienie znaczenia refrenicznie powtarzającego się zwrotu.

Następnie lektor rozdaje studentom tekst oryginalnie podzielony na strofy i prezentuje wzorcową, interpretującą lekturę. Później kilku studentów powinno głośno odczytać wiersz, aby przekonać się, że jego realizacja brzmieniowa nie jest wcale łatwa. Należy zapytać wówczas, dlaczego tekst przysparza takich kłopotów artykulacyjnych. Studenci uznają najczęściej za przyczynę trudności przemieszczanie w obrębie tekstu prostych i bardzo „dziwnych” wyrazów. Można w tym miejscu wyjaśnić budowę i znaczenie neologizmów: „niedorzeczywistości” i „dwuzwierciadła”, rozpisując na tablicy wyrazy, które przyczyniły się do ich powstania.

Następnie należy podzielić uczniów na dwie grupy i polecić każdej z nich wyszukanie w tekście wiersza określeń przestrzeni „tu” i „tam” oraz zinterpretowanie ich. Odpowiedzi powinny wyglądać na przykład tak:

tu – swoboda, wolność – „tu wolność”;
tam – ograniczenie wolności, swobody – „klatka”.

Studenci do tego momentu zajęć analizowali wiersz Bogdana Czaykowskiego, nie posiadając wiedzy na temat okoliczności po-

wstania tekstu oraz bez znajomości biografii jego autora. Warto przybliżyć choćby najważniejsze informacje na ten temat, ponieważ wzbogaci to (ale nie powinno w żaden sposób zawęzić i ograniczyć znaczenia do przestrzeni ojczyzny i obczyzny) rozumienie pojęć „tu” i „tam” w tym konkretnym wierszu. Należy więc wspomnieć, że Bogdan Czaykowski urodził się w 1932 roku w Równem na Wołyniu. W 1940 roku wywieziono go wraz z rodzicami w głąb Rosji. Przebywał w kołchozach w Kujbyszewie i Samarkandzie, w Aszchabadzie i Meszhedzie. Lata 1942–1946 spędził w Indiach, w polskim sierocińcu w Jamnagar. W 1948 roku wraz z matką dotarł do Anglii, tam też w 1950 roku zdał egzamin maturalny i należał – obok między innymi Andrzeja Buszy, Adama Czerniawskiego, Floriana Śmiei czy Bolesława Taborskiego – do kręgu „Kontynentów” (pisma kulturalno-literacko-publicystycznego, którego w latach 1960–1962 był redaktorem naczelnym). W 1962 roku wyjechał wraz z rodziną do Vancouver w Kanadzie, aby objąć tam stanowisko wykładowcy języka i literatury polskiej oraz historii Europy Środkowo-Wschodniej na University of British Columbia. Zmarł w 2007 roku w Vancouver. Bogdan Czaykowski był jednym z najciekawszych polskich poetów emigracyjnych. Wydał dziesięć tomików poetyckich, był tłumaczem literatury angielskiej i kanadyjskiej na język polski, redaktorem *Antologii poezji polskiej na obczyźnie 1939–1999*, licznych prac krytycznoliterackich po polsku i angielsku.

Po tej krótkiej pogadance studenci zazwyczaj nieokreślone bliżej pojęcia „tu” i „tam” zaczynają utożsamiać z Polską – utraconą ojczyzną – i Wielką Brytanią – miejscem emigracji. Należy jednak mocno podkreślić, że jest to tylko jedna z możliwości interpretacyjnych tego wiersza, i wskazać też szersze, bardziej uniwersalne znaczenia określeń „tu” i „tam”.

Kolejnym poleceniem wydanym studentom powinna być prośba o udzielenie odpowiedzi na kilka pytań, na przykład:

1. Jak czuje się osoba mówiąca w tekście?
2. Co postanawia osoba mówiąca w wierszu?
3. W jakiej sytuacji znajduje się podmiot liryczny?
4. Jak nazywa siebie osoba mówiąca w wierszu?
5. Jak należy rozumieć tytuł wiersza?

6. Co zrobiłbyś/zrobiłabyś, gdybyś znalazł się/znalazła się na miejscu podmiotu tego wiersza? Dlaczego tak byś postąpił/postąpiła? Przedstaw argumenty popierające twoją decyzję.

Po udzieleniu przez uczniów wyczerpujących odpowiedzi na tak postawione pytania i podsumowaniu interpretacji można przejść do ćwiczeń gramatycznych utrwalających konstrukcje typu: „ani-ani” czy „tu/tam jest/było/znajdowało się”.

Studenci powinni mieć nieodpartą wrażenie, że z leksyki oraz konstrukcji językowych poznanych i wykorzystywanych podczas zajęć z tekstem literackim będą mogli też skorzystać w prywatnym życiu, podczas zwyczajnych sytuacji komunikacyjnych. Warto więc zakończyć zajęcia ćwiczeniami przenoszącymi zdobyte dzięki tekstowi literackiemu umiejętności językowe na teren osobistych doświadczeń studentów. W tym celu można wykorzystać omawiany wiersz jako punkt wyjścia do kształcenia następujących umiejętności i form wypowiedzi: opis miejsca, opis przeżyć wewnętrznych, wprowadzenie lub utrwalenie pisemnej formy rozprawki, wprowadzenie lub utrwalenie umiejętności dyskusowania czy utrwalenie umiejętności gromadzenia argumentów za lub przeciw.

Proponuję, aby na zakończenie zajęć studenci porównali (na podstawie wiedzy ogólnej i własnych doświadczeń) dwa kraje: Polskę i państwo, z którego pochodzą. Po wypowiedziach ustnych udzielonych w trakcie zajęć należy w ramach pracy domowej poprosić o pisemną wersję takiego opisu miejsca. Studenci powinni używać utrwalonych w czasie lekcji konstrukcji i nie unikać ocen wartościujących.

Warto na zajęciach lektoratowych bliżej przyjrzeć się także innemu utworowi Bogdana Czaykowskiego – *Buntowi wierszem*. Jest on przeznaczony dla studentów zaawansowanych, ewentualnie średnio zaawansowanych. Wtedy jednak trzeba bardzo starannie wyreżyserować zajęcia i koniecznie polecić słuchaczom pracę z tekstem w domu, przed rozpoczęciem właściwych zajęć.

Ten wiersz Bogdana Czaykowskiego także pochodzi z jego debiutanckiego tomiku *Trzciny czcione* (1957) i jest obok *Argumentu* najczęściej cytowanym tekstem tego autora:

Bunt wierszem

Urodziłem się tam.
Nie wybierałem miejsca.
Chętnie bym się urodził po prostu w trawie.
Trawy rosną wszędzie.
Nie chciałyby mnie tylko pustynie.
Lub mogłem się przecież urodzić
W kłębuszku wiatru,
Gdy oddychają powietrza.
Ale urodziłem się tam.
Przykuli mnie gdy jeszcze byłem dzieckiem.
A później z łańcuszkami puścili w świat.
Jestem tutaj. Urodziłem się tam.
Gdybym choć się urodził na morzu.
Żelazo namagnesowane
Co wciąż mię na biegun kierujesz,
Ciężkie jesteś; bez ciebie mi tak lekko,
Że tracę wagę siebie.
Więc noszę te łańcuszki
I potrząsam nimi jak lew grzywą.
A ludzie stamtąd krzyczą:
Wróć.
Wołają: cip, cip, cip.
Proso z kąkolem na wiatr.
Pies do budy.
Ja jestem poeta (trzeba się nazwać).
Język moim łańcuchem.
Słowa obrozą moją.
Urodziłem się tam.
(Chętnie bym się urodził po prostu w trawie)¹².

Podmiotu lirycznego tego wiersza nie absorbuje ani czas własnego przyjścia na świat, ani – wbrew pozorom – miejsce tego wydarzenia. Krótkie wypowiedzenia otwierające ten utwór: „Urodziłem się tam. / Nie wybierałem miejsca”, łamiące utartą, charakterystyczną dla oficjalnego stylu urzędowo-kancelaryjnego formułę języko-

¹² B. CZAYKOWSKI: *Bunt wierszem*. W: IDEM: *Jakieś ogromne...*, s. 19.

wą typu „Urodziłem się – data i miejsce”, implikują dualistyczną wizję świata.

Podmiot *Buntu wierszem* odczytuje miejsce swego urodzenia jako bliźnę, czuje się napiętnowany przez przeszłość, rodowód, własne korzenie. Przynależność do społeczności miejsca narodzin, choć już nie fizyczna, lecz raczej duchowa („A ludzie stamtąd krzyczą: / Wróć”), jest odbierana jako ograniczenie samorealizacji („Przykuli mnie gdy jeszcze byłem dzieckiem. / A później z łańcuszkami puścili w świat”). Miejsce urodzenia potraktowane symbolicznie to przez całe życie noszone piętno, przestrzeń ewokująca skojarzenia z wyszydzonymi (wskazuje na to użycie deminutivum) „łańcuszkami”, to „żelazo namagnesowane”, co wciąż na biegun kieruje, to znak uwikłania w tamtejszą kulturę, przeszłość historyczną i indywidualną, w obyczaje, tradycję, ludzkie problemy; to również podświadome myślenie tamtymi kategoriami. „Żelazo namagnesowane” kieruje wciąż do zamkniętego kręgu, do konkretnego, choć tajemniczego miejsca, które w wyobraźni bohatera lirycznego pełni już funkcję magiczną, jest tematem tabu, ale też w pewnym sensie symbolem poczucia tożsamości.

Niemожność samodecydowania o tym, kim się jest, spowodowana zatopieniem w niezdefiniowany, ale wyczuwalny klimat miejsca urodzenia, prowokuje (pomimo wiedzy, że całkowite odrzucenie „żelaza namagnesowanego” oczywiście jest niemożliwe) bunt i gniew, a już po chwili niemoc i rozgoryczenie. I choć dźwigane „łańcuszki” doskwierają, dają jednak świadomość przynależności do konkretnego świata – odtwarzanego w pamięci, zarejestrowanego oczami dziecka. Paradoksalnie więc dają poczucie zakorzenienia i bronią przed utratą „siebie”.

Bunt przybiera formę wiersza, ale zaskakująco napisanego w języku, przeciwko któremu skierowany jest atak. Stosunek podmiotu mówiącego do języka polskiego, do kultury polskiej, czy ogólnie mówiąc, do wszystkiego, co mieści się w pojęciu polskości, jest bowiem ambiwalentny. Język polski zniewala i ogranicza (jest przecież kojarzony z atrybutami przemocy – „łańcuchem”, „obrożą”), ale jednocześnie ocala i wzbogaca osobowość, bo pozwala na wyrażenie prawdy własnego wnętrza – na pisanie poezji. Przebywanie w innej kulturze („Jestem tutaj. Urodziłem się tam”) zmienia perspektywę oceny i co istotne, zmusza do weryfikacji stereotypowych są-

dów na temat własnego dziedzictwa: pojawia się już nie tylko duma, ale także ironia i tym samym dystans umożliwiający obiektywizm („Więc noszę te łańcuszki / I potrząsam nimi jak lew grzywą”).

Prawdziwe ostrze satyry i sarkazmu zostało jednak tu wymierzone w podmiot liryczny – w poetę wyznającego: „Język moim łańcuchem / Słowa obrozą moją”. To przecież jego można przywołać naiwnym, mającym zapewne ludową proveniencję, dźwiękiem „cip, cip, cip”, to jemu można rozkazać: „Pies do budy”, to on pod wpływem środowiska powinien dokonać samonazwania, określenia siebie na przykład przez wybór pełnionej funkcji czy wykonywanego zawodu.

W *Buncie wierszem* uderza wyraźny kontrast pomiędzy rzeczywistym miejscem urodzenia, owym „tam”, a miejscem idealnym, wyimaginowanym, zgodnym z naturą i oczekiwaniami bohatera. Tę antytezę współtworzą dwie pary pojęć: otwartość i zamknięcie oraz lekkość i ciężar. To, co przyjazne, wyrażane jest metaforyzacją ewokującą otwartą przestrzeń („Gdybym choć się urodził na morzu”), szeroko pojętą przyrodę określaną synekdochą „trawy” („Chętnie bym się urodził po prostu w trawie”), lekkość, zwiewność, swobodę, oddech wreszcie („Lub mogłem się przecież urodzić / w kłębuszku wiatru / Gdy oddychają powietrza”), ale też niekonkretność i sytuację „nieobarczenia” („Trawy rosną wszędzie”). Z kolei to, co wrogie, zostało pozornie dookreślone („Urodziłem się tam”), skojarzone z ograniczaniem, nędzą, karnością (buda), ciężarem i zniewoleniem (łańcuszki, namagnesowane żelazo, obroza). Emigracyjne figury otwarcia i zamknięcia zostały więc tu nie tyle odwrócone, ile zmodyfikowane; rzeczywiste miejsce urodzenia kojarzy się bowiem z brakiem możliwości wyboru, fałszywą określonością, piętnem przynależności, pozorną dumą, zamknięciem, natomiast miejsce wyimaginowane implikuje otwartość, swobodę, lekkość, subtelne obrazy przyrody symbolizujące „lepszą” sytuację życiową (wszak bohater deklaruje: „Chętnie bym się urodził po prostu w trawie”). Różnica polega więc na tym, że z otwartą przestrzenią nie są utożsamiane ani kraj osiedlenia, ani utracony kraj rodzinny, lecz to abstrakcyjne, wyimaginowane trzecie miejsce pseudonimowane metaforą trawy, morza czy „kłębuszka wiatru”...

Bunt wierszem jest werbalizacją dramatycznego rozgoryczenia i poczucia niezawinionej krzywdy, ale jest też pytaniem o przyczynę

i możliwości zmiany opisanego losu. Niewątpliwie jest to wypowiedź osoby o rozedrganych nerwach, pragnącej jednak dokonać trzeźwego osądu sytuacji, a nie szamoczącego się histeryka – patos i egzaltacja zostały bowiem w planie tekstu ujęte w logiczne i porządkujące karby wyraźnej ramy kompozycyjnej:

Urodziłem się tam.
Nie wybierałem miejsca.
Chętnie bym się urodził po prostu w trawie.
[...]
Urodziłem się tam.
(Chętnie bym się urodził po prostu w trawie).

Bunt wierszem to przede wszystkim utwór będący próbą obiektywizacji własnego losu, przekroczenia barier pochodzenia. Jest to także wiersz wykraczający poza utarte, nostalgiczno-romantyczne schematy pojmowania losu emigranta, kładący nacisk na niemożność dokonania jednoznacznych ocen, podejmowania zawsze słusznych decyzji, wreszcie – jest to protest człowieka uwikłanego w wewnętrzny konflikt, człowieka zmagającego się z własnymi uczuciami, poglądami, poszukującego prywatnej i, o ile to możliwe, samodzielnej, a nie narzuconej identyfikacji.

To tylko krótka, wprowadzająca – czy raczej „wspomagająca” pracę lektora na lekcji – próba interpretacji utworu Bogdana Czaykowskiego *Bunt wierszem*¹³.

Tekst ten po koniecznych wyjaśnieniach językowo-stylistycznych, w których powinny pojawić się między innymi takie związki frazeologiczne jak „tracić wagę siebie” czy „pies do budy”, może oczywiście zostać poddany dogłębniejszej analizie w podobny sposób jak szczegółowo omawiany wcześniej *Argument*. Należy więc polecić studentom gromadzenie określeń przestrzeni „tam”. Przykładowe odpowiedzi powinny zawierać między innymi następujące informacje: owo „tam” to miejsce urodzenia osoby mówiącej w wierszu („Urodziłem się tam”); to miejsce, które nie zostało wybrane („Nie wybierałem miejsca”); to miejsce ograniczające wolność

¹³ Szerzej interpretowałam ten wiersz w książce *Urodzony z piotunów. O poezji Bogdana Czaykowskiego*. Zob. B. SZALAŚTA-ROGOWSKA: „Urodziłem się tam”. W: EADEM: *Urodzony z piotunów...*, s. 36–43.

(„Przykuli mnie gdy jeszcze byłem dzieckiem”). Studenci powinni oczywiście wyczerpać wszystkie możliwości dookreślenia przestrzeni „tam” pojawiające się w wierszu, a także w miarę swoich możliwości zinterpretować je.

W *Buncie wierszem* bardzo wyraźnie zarysowany jest, obok znowu antytetycznie zestawionych przestrzeni „tu” i „tam”, trzeci obszar – idealne, wymaginowane miejsce urodzenia podmiotu lirycznego. Należy więc polecić studentom zgromadzenie na podstawie utworu informacji o tej wyidealizowanej przestrzeni. Ważne dla całościowej interpretacji tekstu będą też odpowiedzi na następujące pytania:

1. Kim jest osoba mówiąca w wierszu?
2. Jakie uczucia towarzyszą osobie mówiącej w wierszu?
3. Co czuje podmiot liryczny?
4. Co jest ograniczeniem dla osoby mówiącej w wierszu?
5. Co wiemy o życiu osoby mówiącej w wierszu? Proszę opowiedzieć jej biografię.

Warto zwrócić uwagę na poprawne budowanie odpowiedzi na pytania, ponieważ wówczas można utrwalać konstrukcje językowe i wzbogacać słownictwo studentów. I tak np. odpowiedź na pytanie trzecie będzie najczęściej w wypowiedziach uczniów przybierała postać „Podmiot liryczny *Buntu wierszem* czuje... (żal, rozgoryczenie, gorycz, złość)”. Można zasugerować słuchaczom konstrukcje typu: „Osobie mówiącej w wierszu towarzyszą następujące uczucia/emocje... (żal, rozgoryczenie itd.)” lub „Osobę mówiącą w wierszu ogarniają uczucia... (żalu, goryczy itd.)”.

Kolejnym etapem zajęć, po tym jak studenci wykonali już pracę z tekstem autora, którego biografii nie znali, może być rozwijanie sprawności mówienia z wykorzystaniem życiorysu Bogdana Czaykowskiego. Można tutaj posłużyć się nietradycyjnymi formami prowadzenia zajęć językowych. Ewa Lipińska i Danuta Pukas-Palińska, proponując jako „materiał językowy” do ćwiczeń biografię Czesława Miłosza, wymieniają dla przykładu gry dydaktyczne i językowe oraz techniki teatralne jako ćwiczenia o charakterze inscenizacyjnym, w których studenci mogą wcielać się w wiele atrakcyjnych ról, poza tym ćwiczenia komunikacyjne, a wśród nich

bardzo popularną symulację, w której wyróżniane są takie techniki jak: burza mózgów, technika sytuacyjna, technika biograficzna oraz technika inscenizacyjna¹⁴.

Zadaniem nauczyciela jest wówczas takie uporządkowanie materiału biograficznego dla studentów, aby wyłowić z niego najciekawsze i najistotniejsze fakty. Atrakcyjną formą doskonalenia umiejętności wypowiadania się jest przygotowanie symulacji wieczoru autorskiego. W takim wypadku jedna osoba wciela się w rolę autora (gra Bogdana Czaykowskiego), a druga jest prowadzącą/prowadzącym spotkanie. Kolejnemu studentowi lub kilku osobom można polecić przygotowanie recytacji ulubionych wierszy poety. Cała reszta słuchaczy musi przygotować pytania, które zada autorowi. Mogą one dotyczyć życia oraz twórczości i przyjmować np. następującą formę: „Czy pamięta pan Równe?”; „Jak wyglądało Równe w czasach pana dzieciństwa?”; „Jaki pański wiersz jest dla pana najważniejszy?”. Odpowiedzi można szukać w encyklopediach, słownikach biograficznych, książkach, podręcznikach, artykułach poświęconych twórczości Bogdana Czaykowskiego, wreszcie (szczególnie jeśli chodzi o topografię miejsc) – w internecie. Po sprawnie przeprowadzonym „wieczorze autorskim” studenci powinni mieć jasny obraz życia i twórczości Bogdana Czaykowskiego.

Można zakończyć tego typu zajęcia poleceniem napisania życiorysu Bogdana Czaykowskiego lub, jeżeli uda się już na lekcji zanotować biografię autora *Buntu wierszem*, poprosić studentów o napisanie własnego życiorysu w klasycznej formie. Zadaniem lektora jest wówczas przypomnienie potrzebnego słownictwa (np. wykształcenie: podstawowe, średnie, wyższe; znajomość języków obcych: biegła, średnia, słaba w mowie i w piśmie; doświadczenie zawodowe itd.). Należy też przypomnieć zasady pisania życiorysu.

Zadanie domowe dla studentów może przybierać różne formy, np.: „Napisz własny życiorys w dwu wersjach: dołączony do podania o przyjęcie do pracy w charakterze lektora języka polskiego i w charakterze trenera drużyny siatkarzy” lub „Napisz swój życiorys, udając, że jesteś Polką/Polakiem”¹⁵.

¹⁴ Por. E. LIPIŃSKA, D. PUKAS-PALIMĄKA: *Literatura polska w szkołach polonijnych*. W: *Literatura polska w świecie...*, s. 284.

¹⁵ Warto zajrzeć do następującej pozycji: M. ZAŚKO-ZIELIŃSKA: *Koncepcja wyboru materiałów do kształcenia umiejętności redagowania i rozumienia tekstów*. W: *Na-*

Zajęcia można zakończyć, proponując krótkie ćwiczenie komunikacyjne w formie odpowiedzi na pytania: „Kim chciałbyś/chciała-bys się urodzić?”; „Gdzie i kiedy chciałbyś/chciałabyś się urodzić?”. Każda z odpowiedzi wymaga naturalnie uzasadnienia.

Można również na zakończenie zajęć przygotować grę dydaktyczną zatytułowaną „Zgadnij, o kim mówię!”. Zadaniem lektora jest przygotowanie kilku (czterech, pięciu) krótkich życiorysów bardzo znanych osób, np. księżniczki Diany, Mikołaja Kopernika czy Krzysztofa Kolumba. Lektor czyta fragmenty przygotowanej biografii, studenci słuchają i zgadują, o kim jest mowa. Wygrywa ta osoba, która najszybciej odgadnie, o kogo chodzi.

* * *

Florian Śmieja – polski poeta emigracyjny urodzony w Kończycach (dziś jest to dzielnica Zabrze) na Górnym Śląsku – w wierszu *Nie jestem turystą*¹⁶, który został opublikowany po raz pierwszy w tomie *Wiersze* w 1982 roku, mając na myśli zapewne własny stosunek do Kanady, kraju swojego obecnego zamieszkania, napisał:

Patrzę na zachodzące słońce w bogatych czerwieniach,
na czarne wiewiórki bez lęku na drodze,
oglądam pola dostatnie i głośnie pastwiska
i mówię do siebie: nie jestem turystą,
ptakiem przelotnym bez ciepłego gniazda,
nie idę tylko z zimnym obiektywem.
Tu chcę przyłożyć rękę do stawiania domu,
będę przy karczowaniu lasu, ujeżdżaniu konia,
budowaniu człowieka z uchodźczych łachmanów.
Obchodzi mnie Indianin w bliskim rezerwacie,
Eskimos piękno nadający głazom.

uczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej..., s. 464–473.

¹⁶ *Nie jestem turystą* to jeden z najpopularniejszych wierszy Floriana Śmiei. Był on wielokrotnie przedrukowywany. Tu podaję tekst z tomu zbiorowego *Dotykanie świata*. Zob. F. ŚMIEJA: *Nie jestem turystą*. W: IDEM: *Dotykanie świata. Wiersze wybrane*. Wstęp Z. ANDRES. Wybór, układ wierszy oraz redakcja tomu E. ZYMAN. Toronto–Rzeszów 2016, s. 135.

Więc nie jestem turystą, pełną piersią chłonę
czyste powietrze, wolne i bez granic,
jak ląd ogromny, tylko oceanom
prym oddający, choć nie bez oporu.

Aby nie być „tylko” turystą podążającym przez poznawany własnie kraj „z zimnym obiektywem”, trzeba koniecznie znać język danego państwa. Sądzę, że literatura, a szczególnie poezja emigracyjna, bogata przecież we wszelakie porównania i opisy różnych miejsc na świecie, pełna zachwytów nad oglądanymi czy wspominanymi krajoobrazami, ale też przepojona nierzadko lękiem przed nieznanym i niewolna od utrwalonych momentów rezygnacji i zwątpienia, jest fantastycznym materiałem glottodydaktycznym, którego nie powinno zabraknąć na zajęciach języka polskiego jako obcego.



**TRUDNO
ROZMAWIAĆ**

**„Wyleczyłam się z człowieczeństwa”,
czyli porozmawiajmy
o anorektycznej współczesności**

Miarą szeroko rozumianego sukcesu glottodydaktycznego jest, najprościej rzecz ujmując, poziom zaawansowania językowego studenta. Ideałem w takim wypadku byłaby umiejętność swobodnego wypowiedziania się (ustnego i pisemnego) uczestnika kursu językowego na każdy temat w sposób właściwy, zgodnie z intencją nadawczą i obowiązującą normą kulturową, odzwierciedlający jego poglądy i wiedzę. W praktyce jednak okazuje się, że poszczególne kompetencje językowe (bierne: rozumienie ze słuchu i czytanie, oraz czynne: mówienie i pisanie) nie są na identycznym poziomie zaawansowania nawet u tej samej osoby. Co więcej, także nie wszystkie tematy są tak samo ważne i atrakcyjne (warte dyskusji, omówienia) czy wręcz dopuszczalne kulturowo w przestrzeni komunikacyjnej poszczególnych studentów. Nawet w grupie jednolitej narodowo, dla której wspólny jest język rodzimy, tradycja, obyczaje czy kultura, mogą przecież różnicować studentów między innymi światopogląd, wyznanie religijne, zainteresowania czy wykształcenie. Czynniki tego typu powodują, że w niektórych – zwłaszcza wielonarodowych – grupach studenckich trudno jest rozmawiać na wszystkie tematy (często sam nauczyciel nie chce podejmować pewnych kwestii). I choć teoretycznie lektor powinien wyposażyć studenta w leksykę i zasady gramatyczne umożliwiające mu wypowiedzianie się na każdy, nawet trudny czy intymny temat, to warto zdać sobie sprawę między innymi z różnic kulturowych, psychologicznych czy socjologicznych pojawiających się wśród studentów. Lektor musi bowiem wykazać się dużą dozą taktu, tolerancji i wiedzy o kraju, z którego pochodzą jego słuchacze, aby niechcący nie urazić czyichś uczuć czy nie wprowadzić studentów mimowolnie w zażenowanie. Pomimo tego, że jest to dość skomplikowane, należy być równocześnie nauczycielem języka polskiego i psychologiem, autorytetem w dziedzinie języ-

kowej, ale nie uzurpatorem wiedzy totalnej czy wyrocznią moralną. Otwarcie się na inność, próba zrozumienia, zaakceptowania różnic, dopuszczenie do mentalnej osmozy kultur języka nauczanego i rodzimego studenta to jedno z najważniejszych cech glottodydaktyka. Dlatego tematy intymne czy wręcz tabuizowane¹, do których zaliczyłabym na przykład wiek, ciężką chorobę, śmierć, miłość i seks czy różnego rodzaju przemoc, powinny być omawiane na zajęciach języka polskiego jako obcego z ostrożnością, nieautorytarnie i bez przymusu². Czasem może się przecież zdarzyć, że student dysponuje odpowiednim słownictwem, konstrukcjami językowymi, zna reguły gramatyczne, ale nie chce wziąć udziału w dyskusji z powodów osobistych czy kulturowych. Pomimo tych barier warto jednak podjąć wysiłek glottodydaktyczny i wyposażać studenta między innymi w słownictwo, frazeologię czy kontekst kulturowy (wskazać także obszary tabu w kulturze polskiej, aby student nie był narażony na popełnianie gaf towarzyskich), które umożliwią mu porozumienie

¹ Anna Dąbrowska i Małgorzata Pasieka piszą o tabu następująco: „Tabu to, najprościej rzecz ujmując, kulturowy zakaz wykonywania jakichś czynności czy też pewnych zachowań – również językowych. Tabu językowe to zazwyczaj (społecznie usankcjonowany) zakaz wypowiadania pewnych wyrazów. W rozumieniu potocznym terminowi *tabu* dość automatycznie przypisywane jest wartościowanie ujemne. Stąd często spotykane przekonanie, że łamanie tabu jest pozytywne. Dotyczy to jednak tylko strefy publicznej (środki masowego przekazu). Inaczej jest w sferze prywatnej. [...] Pierwotnie występowały dwa składniki znaczenia wyrazu *tabu*: »święty« i »zakazany«, we współczesności zaś przeważa drugi z nich – zakaz wewnętrzny jednostki lub grupy społecznej. W odniesieniu do tabu językowego chodzi o nieużywanie określonych wyrazów (wyrażeń), a nie o to, że na dany temat w ogóle się nie mówi”. Zob. A. DĄBROWSKA, M. PASIEKA: *O czym ma milczeć cudzoziemiec. Tematy i słownictwo nieobecne w podręcznikach języka polskiego jako obcego*. W: *Tabu w języku i kulturze*. Red. A. DĄBROWSKA. Wrocław 2009, s. 243.

² Agnieszka Tambor, pisząc o wykorzystaniu filmów w edukacji obcokrajowców, porusza też kwestię tabu. Autorka konstatuje: „W codziennej komunikacji dość łatwo jest wyodrębnić tematy, które należą do sfery tabu. Na podstawie rozmów ze studentami oraz badań przeprowadzonych przez Annę Dąbrowską i Małgorzatę Pasiekę mogę wskazać, iż są to przede wszystkim: polityka, pieniądze, niektóre zagadnienia historyczne, alkoholizm, narkomania i inne nałogi, orientacja seksualna, religia, aborcja, bezdzietność, ciężkie choroby, w tym AIDS i choroby psychiczne, eutanazja oraz śmierć. Wymienione tematy to jednocześnie zagadnienia, których znaczący brak zaobserwować można w podręcznikach do nauki języka polskiego jako obcego” (maszynopis pracy doktorskiej pod tytułem *Film jako przedmiot i narzędzie nauczania kultury polskiej i języka polskiego jako obcego* obronionej 30.09.2015 na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Śląskiego).

się z drugą osobą w sytuacji prywatnej (nie musi wszak wypowiadać się na tematy trudne publicznie).

Wymienione powyżej tematy tabuizowane zawierają zazwyczaj treści, o których nawet w języku rodzimym trudno jest się wypowiadać płynnie, odważnie, szczerze i bezboleśnie. Jak pisze Anna Dąbrowska:

Zjawisko tabu jest współcześnie jednym z ważniejszych zagadnień, jakimi powinna zajmować się lingwistyka kulturowa. Jako zakaz kulturowy lub językowy istnieje chyba we wszystkich społeczeństwach. Tabu kulturowe pełni istotne funkcje, strzegąc norm regulujących życie wspólnoty. Wielu badaczy podkreśla, że współczesność sprzyja nieszanowaniu (by nie rzec – łamaniu) tabu. Stwierdzenie, że nie ma już żadnych tabu, jest jednak trudne do zaakceptowania, ponieważ badania pokazują zgoła odmienny obraz. Respektowanie tabu zależy od tego, czy dotyczy ono sfery prywatnej czy też oficjalnej. Polacy niechętnie poruszają tematy dotyczące np. życia erotycznego, śmierci, spraw rodzinnych czy ciężkich chorób, jeśli dotyczą ich bezpośrednio. Natomiast z dużą przyjemnością o tym słuchają, gdy odnosi się to do innych, zwłaszcza znanych osób (aktorów, polityków, celebrytów). Ogromną rolę w naruszaniu tabu pełnią współczesne media – prasa, głównie kolorowa, telewizja, Internet³.

Rozmowa na temat choroby czy śmierci, bo na przykładzie tych tematów chciałabym przedstawić możliwości glottodydaktycznego ujęcia kwestii „trudnych” emocjonalnie i językowo na zajęciach lektoratowych, może być łatwiejsza przy okazji omawiania tekstu literackiego, który będąc dziełem sztuki, staje się przecież nie tylko źródłem autentycznych struktur językowych, inspiruje do analizy i interpretacji, jest elementem naszej kultury narodowej i pretekstem do dyskusji, ale może też być filtrem (mówi się przecież o chorobie bohatera literackiego) ułatwiającym studentowi zadumę nad własnymi uczuciami czy wręcz katalizatorem przygotowującym mu grunt do werbalizacji własnych doświadczeń.

³ A. DĄBROWSKA: *Wstęp*. W: *Tabu w języku i kulturze...*, s. 7.

Sądzę, że na potrzeby zajęć rozwijających umiejętności językowe i kulturowe na poziomach językowych określanych jako B2 i C1 można wyzyskać opowiadanie Manueli Gretkowskiej *Sandra K.* zamieszczone w tomie *Namiętnik* z 1998 roku.

Manuela Gretkowska jest jedną z najbardziej kontrowersyjnych polskich prozaiczek należących do pokolenia „bruLionu”⁴. W powszechnym mniemaniu ma opinię skandalistki, pisarki przełamującej tabu, której twórczość od początku była kojarzona z jej biografią⁵. Jest bardzo popularna w Polsce i poza granicami kraju (co może być dodatkowym argumentem za wykorzystaniem akurat jej opowiadania na zajęciach), choć nie wszyscy krytycy są jednomyślni w entuzjastycznych ocenach jej twórczości. Przemysław Czapliński pisał w 1997 roku (i wciąż chyba ma rację) na przykład tak:

Wiele zatem wątpliwości i sprzeczności wokół pisarki. Paliwem irytacji w tej sprawie zdaje się właśnie dysproporcja między niejasną wartością dorobku literackiego i ogromnym sukcesem rynkowym. Oto Gretkowska jako pierwsza – obok Tomka Tryzny – doczekała się wznowień swoich książek, te zaś – również jako pierwsze w kręgu nowej prozy – przekroczyły nakład 10 tysięcy egzemplarzy. Jako jedna z pierwszych pojawiła się w telewizji, osiągając w krótkim czasie status gwiazdy (wywiady w prasie i radio, stanowisko w redakcji „Elle”, przekłady na język francuski). Gret-

⁴ Zob. hasło *Gretkowska Manuela*. W: *Parnas bis. Słownik literatury polskiej urodzonej po 1960 roku*. Oprac. P. DUNIN-WĄSOWICZ, K. VARGA. Warszawa 1995, s. 35–37.

⁵ Bernadetta Darska pisze na ten temat następująco: „Gest autobiograficzny u Gretkowskiej nigdy jednak nie jest tylko próbą wywołania skandalu, stanowi raczej przemyślaną grę, podjętą w imię szczerości wypowiedzi i zagospodarowania tego, co w przypadku zwierzenia można by nazwać nowym i odważnym. [...] Warto jednak uświadomić sobie, że właśnie przez podjęcie intelektualnej gry z tym, co można by określić doświadczeniem codzienności, proza pisarki wydała się tak szokująca i nietypowa. [...] Niezależnie [...] od ocen krytyków Gretkowska jest stale obecna na mapie literackich wydarzeń – każda z jej książek jest szeroko komentowana, a autorka potrafi podsycać czytelnicze emocje, umiejętnie dawkując elementy własnej biografii i przetwarzając je w prowokującą literaturę”. Zob. B. DARSKA: *Skandaliczny intelektualizm. O twórczości Manueli Gretkowskiej*. W: *Skład osobowy. Szkice o prozaikach współczesnych*. Cz. 1. Red. A. NĘCKA, D. NOWACKI, J. PA-
STERSKA. Katowice 2014, s. 77–78.

kowską niewątpliwie unosi wysoka fala koniunktury młodoliterackiej, ale również niewątpliwie jest to, że ona sama wydatnie ową koniunkturę wspomaga, że jej książki wciąż pobudzają zainteresowanie (wściekłość, irytację, podziw, zachwyt) najnowszym dorobkiem literackim⁶.

Zbiór *Namiętnik* Manueli Gretkowskiej, który ukazał się po szeroko komentowanych utworach: debiutanckiej powieści *My zdies' emigranty* (1991), *Tarocie paryskim* (1993), *Kabarecie metafizycznym* (1994) czy *Podręczniku do ludzi* (1996), został okrzyknięty przez krytyków dowodem na wyczerpanie się skandalu i buntu w twórczości prozaików debiutujących w latach dziewięćdziesiątych⁷ czy odstępstwem od prowokacji i początkiem czasu opowiadanych historii⁸. *Namiętnik* to jakby literackie przygotowanie do zmiany czy odgałęzienia na pisarskiej drodze Gretkowskiej, kierującej się wówczas do niby-atolu macierzyńsko-społeczno-politycznego. Po tym tomie opowiadań – poprzedzona wszakże jeszcze dwoma zbiorami: eseistycznych relacji z podróży pod tytułem *Światowidz* (1998) i felietonów *Silikon* (2000) – nastąpiła bowiem w literackiej karierze Gretkowskiej era autobiograficznej, dziennikowej trylogii: *Polka* (2001), *Europejka* (2004) i *Obywatelka* (2007), przerywanej momentami opowieściami o odmianach miłości (np. *Sceny z życia pozamążńskiego* – 2003 – napisane z Piotrem Pietuchą czy *Kobieta i mężczyźni* – 2007). Już jednak w 2011 roku nurt literacki Gretkowskiej powrócił w postaci *Transu* do wartkiego, mocnego, skandalizującego rytmu charakterystycznego dla jej powieści z lat dziewięćdziesiątych⁹.

⁶ P. CZAPLIŃSKI: *Sztuka prozatorska Manueli Gretkowskiej*. „Kresy” 1997, nr 2, s. 72.

⁷ Pisał o tym między innymi Dariusz Nowacki: „Chodzi więc o to, że taka książka jak *Namiętnik* absolutnie unieważnia dyskusję o przełomowym charakterze wystąpień prozaików debiutujących w latach dziewięćdziesiątych. Okazuje się bowiem, że wczorajszy szok estetyczny czy też tematyczna »odwaga« połączona z formalną ekstrawagancją to tyle, co wysypka, infekcja, trwająca nie dłużej niż sezon lub dwa [...]”. Zob. D. NOWACKI: *Dowód w sprawie*. „Twórczość” 1999, nr 5, s. 113–114.

⁸ Zob. R. OSTASZEWSKI: *Rzucone w kąć karty tarota albo w kulturowym ciucholandzie*. „Dekada Literacka” 1999, nr 4, s. 16.

⁹ Opracowując sylwetkę twórczą Manueli Gretkowskiej na potrzeby zajęć lektorskich, warto sięgnąć do wspomnianego już szkicu Bernadetty Darskiej. Znaleźć tam można nie tylko bardzo rzetelnie scharakteryzowaną twórczość Manueli Gretkowskiej (linia rozwojowa jej dorobku, którą przedstawiłam, została zaczerpnięta

Namiętnik został dość krytycznie oceniony przez znawców¹⁰. Iwona Misiak na przykład, chwalać tytułowe opowiadanie zbioru, sceptycznie odnosi się do pozostałych tekstów, sugerując, że gdyby poziomem literackiego kunsztu *Sandra K.* osiągnęła pułapu sztuki wymienionego wcześniej *Namiętnika*, to „moglibyśmy śledzić walkę bohaterki ze skomercjalizowanym rajem cywilizacji”¹¹. Dariusz Nowacki zaś, uzasadniając negację przełomowego charakteru wystąpień prozaików lat dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia, ukonkretnioną w postaci *Namiętnika*, pisał w taki sposób:

Teraz „po ludzku” i ponoć blisko rzeczywistości... Przynajmniej dwa pierwsze opowiadania podpadają pod to rozpoznanie, bo w końcu nikt nie zaprzeczy, że anoreksja i szkody, jakie wyrządzają swoim czytelnikom pisma kobiece (*Sandra K.*), oraz męska prostytutka (*Latin lover*) to poważne problemy społeczne. [...] *Namiętnik* powinien znaleźć ładnych parę tysięcy czytelników. Gromadzi bowiem opowiadania nie stwarzające poważniejszych barier lekturowych, tematycznie atrakcyjne, klasycznie skrojone, przyjazne czytelnikowi. Słowem, przyzwoita porcja anegdotycznego mięsa, którego smak powinni docenić pożeracze fabuł. [...] autorka *Namiętnika* słusznie spostrzegła, że oto nastał czas kontrrewolucji i powściągliwości, że „skandaliczność” czy też radykalny ton wypowiedzi literackiej nie jest dziś w cenie. Czytelnik dostał już porcję herezji i zdążył się znudzić kuriozalną ciekawostką¹².

To, co dla krytyków o wyrobionym guście i wytrawnych czytelników przygotowanych do lektury tekstów literackich może być krokiem wstecz czy powrotem do tradycyjnej fabulacji, jest, moim

z tego artykułu), ale też obfita bibliografia i informacje biograficzne. Zob. B. DARSKA: *Skandaliczny intelektualizm...*, s. 77–105.

¹⁰ Aby uzyskać pełniejszy obraz recepcji *Namiętnika*, można sięgnąć na przykład do następujących recenzji: SZ. HOŁOWNIA: *Ucisk mózgu na duszę*. „Gazeta Wyborcza” z 1.12.1998; I. KANTOROWSKI: *Sama namiętność to za mało*. „Metafora” 1999, nr 39–40; P. KĘPIŃSKI: *Czy pisarze to spryciarze?* „Czas Kultury” 1998, nr 6; J. SZAKET [K.C. KĘDER]: *Beznamiętnik*. „FA-art” 1999, nr 1.

¹¹ I. MISIAK: *Rozkosze zmysłów czy refleksji?* „Nowe Książki” 1999, nr 2, s. 22.

¹² D. NOWACKI: *Dowód w sprawie...*, s. 113–114.

zdaniem, doskonałym narzędziem do nauki języka polskiego jako obcego. Grupa studencka rzadko kiedy składa się wyłącznie ze znawców i koneserów literatury, dysponujących odpowiednią wiedzą i przygotowaniem do oceny walorów literackich dzieła. Częściej mamy do czynienia z grupą różnorodną intelektualnie, złożoną z przedstawicieli wielu dziedzin nauki i wiedzy, nie zawsze też przecież lubiącą czytać literaturę piękną. Opowiadanie Sandra K. Manuelai Gretkowskiej napisane jest dość prostym, współczesnym językiem polskim, znajdziemy w nim niewyszukane sentencje wplecione w krótko opowiedzianą historię młodej anorektyczki pracującej w agencji reklamowej. Zarówno więc duża popularność autorki, osadzona we współczesności treść opowiadania, jak i jego niewielka objętość czy nieskomplikowanie językowe przemawiają za tym, aby wyzyskać ten utwór literacki na zajęciach z obcokrajowcami.

Opowiadanie Manuelai Gretkowskiej ma formę monologu kobiety, tytułowej Sandry K., która jest dwudziestoczteroletnią sekretarką w firmie reklamowej zajmującej się promowaniem produktów, sama będąc „»produktem« świata audiowizualnego”¹³. Opowiadanie napisane niewyszukanym językiem ma imitować autentyczny zapis pamiętnikowy młodej, ambitnej, niezbyt inteligentnej, łatwo ulegającej wpływom otoczenia (kolegów z pracy, przedstawicieli świata sztuki, nierozsądnej kosmetyczki, a przede wszystkim trendom lansowanym w czasopiśmie) anorektyczki. Piękna (miss regionu w Kielcach) dziewczyna stopniowo ulega presji otaczającego ją świata. Walczy o szczupłą sylwetkę, chce być nowoczesna (wyznacznikiem sukcesu jest dla niej na przykład rozkładówka w „Playboyu”) i obyta w „wielkim świecie”. W końcu pogrąża się w chorobie, której nie rozumie i z której nie zdaje sobie sprawy. Ostatecznie umiera z głodu, mając w zasięgu ręki masę żywności. Jak pisze Ksymena Filipowicz, „Gretkowska wyposażyła swoją bohaterkę we wszystkie znane z literatury medycznej atrybuty stuprocentowej anorektyczki. Sandra K. stworzy fantazmat swojej osoby [...] i postanowi z nim walczyć”¹⁴. Nieprzystawalność rzeczywistego wizerunku bohaterki

¹³ K.E. FILIPOWICZ: *Droga do śmierci Sandry K. W: Człowiek w drodze*. T. 1. *Droga w świecie literackim. Materiały z III Międzynarodowej Sesji z cyklu „Świat jeden, ale nie jednolity”*. Red. L. WIŚNIEWSKA. Bydgoszcz 2000, s. 180.

¹⁴ Ibidem, s. 181.

do jej wyobrażenia o sobie, a także do wizji z okładek kolorowych pism to motyw przewodni opowiadania i najistotniejszy problem *Sandry K.* Kamila Budrowska doprecyzowuje tę charakterystykę, wskazując na elementy postfeministycznego stereotypu kobiecości, w który wpisuje się bohaterka:

Opowieść ta to ciekawy i przejmujący jednocześnie zapis przeżyć wewnętrznych anorektyczki, przeistaczający się w krytykę cywilizacji ponowoczesnej. [...] Ważny jest w niej subiektywizm narracji, osobisty ton i „wiarygodność” pojawiających się wynurzeń. *Sandra K.* to świadectwo powolnej degradacji fizycznej bohaterki, wycieńczonej z powodu dążenia do szczupłości dyktowanej jako wzór przez kobiece pisma i poradniki urody. Młoda, ambitna, atrakcyjna bohaterka spełnia wszystkie kryteria pozwalające wpisać ją w postfeministyczny stereotyp. I stereotypowi temu się poddaje, za kluczowy jego wyznacznik uznając szczupłość. [...] Deszyfracja nowego stereotypu opiera się w opowiadaniu Gretkowskiej na bardzo prostym zabiegu – wyolbrzymianiu, przesadzie, groteskowym skrzywieniu. Poważny ton pamiętnika, traktowanie serio drobnych problemów z cerą, wyimaginowaną otyłością, kontrastuje tu z błahością problemów bohaterki. [...] zaprezentowana przez Gretkowską deszyfracja postfeministycznego stereotypu ukazuje jego opresyjny charakter. W skrajnych przypadkach, a taki pojawia się w opowiadaniu *Sandra K.*, zalecenia dotyczące dbania o urodę prowadzić mogą do patologii, choroby i śmierci¹⁵.

Natomiast w wywiadzie udzielonym Krzysztofowi Masłoniowi sama Manuela Gretkowska tak mówiła o swojej tytułowej bohaterce:

Rozumiem ją. Ta dziewczyna żyje w tym kraju, próbuje żyć i myśleć jak wszyscy, znaleźć miłość, dobrą pracę. Łyka nową rzeczywistość do tego stopnia, że przestaje potem ły-

¹⁵ K. BUDROWSKA: *Proza Gretkowskiej, czyli opresyjny charakter nowego wzoru*. W: EADEM: *Kobieta i stereotypy. Obraz kobiety w prozie polskiej po roku 1989*. Białystok 2000, s. 168–169.

kać cokolwiek, staje się anorektyczką. Nie wyśmiewam się z Sandry, chociaż pakuje się w groteskę. [...] Dziewczyny starają się bardziej, bo częściej patrzą w lustro i przez to same stają się lustrem. Dlatego bohaterka tego opowiadania o Warszawie jest dziewczyną. Nie ma już ciotek przyzwoitek, mówiących: „dygnij i buzia w ciup”, ale na ich miejsce pojawiły się pisma kobiece, strofujące i radzące, jak zmienić samą siebie¹⁶.

Monika Kalbarczyk udowadnia z kolei, że bohaterka opowiadania Gretkowskiej to kobieta uwikłana w popkulturę. Sandra K. (nawołuje się tu znaczące skojarzenie z Józefem K. z *Procesu* Kafki, które ma pozbawiać bohaterkę wyjątkowości i niepowtarzalności) to blondynka, co jest świadomym wyborem Manueli Gretkowskiej, odwołującej się do funkcjonującego stereotypu „słodkiej blondynki”. Pracuje w agencji reklamowej, bo profesja ta jest symbolem sukcesu człowieka XXI wieku. Jest samotna, dostrzega tylko materialistyczny wymiar człowieczeństwa, nie potrafi zbudować z drugą osobą bliskich relacji; w jej świecie nie ma miłości, jest tylko seks, nie łączą jej też silne więzy z członkami rodziny, z matką i bratem. Nie jest dla niej ważna religia, a jej osobowość kształtuje czasopismo dla kobiet. Odczuwa lęk przed starością, ale nie przed wyniszczeniem własnego organizmu¹⁷.

Gretkowska nie napisała opowiadania „ku przestrodze”, nie pawi też w nim morałów „bezdusznym pracodawcom” niezauważającym problemu – choroby pracownicy, gdyż jej stan zdrowia przynosi im wymierne korzyści w postaci ukonkretniającej się (przewidywanej przez nią w anorektycznych wizjach) przyszłości. Autorka nie wymyśla też redakcjom kolorowych pism dla kobiet, lansującym zatracającą szczupły ideał kobiecości, ani nie wyśmiewa naiwności czytelniczek tychże magazynów. Gretkowska absolutnie nie postuluje też, moim zdaniem, poprzez ukazanie „drogi ku śmierci” Sandry K. „wyeliminowania człowieczeństwa, rozpląnięcia się

¹⁶ M. GRETKOWSKA: *Aktualny adres Pana Boga*. W: EADEM: *Silikon*. Warszawa 2000, s. 178.

¹⁷ M. KALBARCZYK: „Sandra K.” Manueli Gretkowskiej, czyli kobiecość uwikłana w popkulturę. W: *Kulturowe terytoria literatury*. Red. naukowa S. SOBIERAJ, przy współpracy D. DOBROWOLSKIEJ. Siedlce 2006, s. 149–162.

w miękkim łonie natury”¹⁸. Gretkowska to inteligentna obserwator-ka rzeczywistości, pokazująca mechanizmy rządzące współczesnym światem mediów i reklam, a także ich wpływ na życie przeciętnej młodej kobiety. Opowiadanie, nie moralizując, nie pouczając ani nie strasząc, odmalowuje momentami w sposób celowo wykoślawiony i groteskowy (na przykład poprzez motyw talentu wróżbiarskiego Sandry K.) ten zataczający coraz większe kręgi wycinek rzeczywistości, któremu poddaje się duża liczba kobiet. Gretkowska naświetla w tym opowiadaniu mocniej chyba tylko jeden z punktów naszej współczesności. Zdaje się wskazywać na cienką granicę między byciem piękną, nowoczesną, ambitną kobietą a osobą chorą, która już sama nie może sobie pomóc. Choć przecież:

kreśląc postać tej dziewczyny, nie chce przyjmować za punkt odniesienia psychologicznego i psychicznego podłoża anoreksji. Nie próbuje wchodzić w role samowzajemnej psychoterapeutki [...]. Pisarka posłużyła się groteską, wyolbrzymieniem, przerysowaniem. To pozwala zachować choć szczyptę optymizmu w myśleniu o dzisiejszym świecie [...]. Obraz kobiety przełomu XX i XXI wieku uwikłanej w popkulturową rzeczywistość, kobiety próbującej sprostać kanonom piękna obowiązującym w owej rzeczywistości, napawa przerażeniem i czyni krótki utwór Manueli Gretkowskiej bardzo ponurym, współczesnym (meta)tekstem kultury¹⁹.

¹⁸ Tak interpretuje to opowiadanie Ksymena Elwira Filipowicz, która pisze: „Gretkowska przedstawiła młodą kobietę, niezbyt rozbudzoną intelektualnie, beztrzęsliwie przystosowującą się do polskiej codzienności. Każdy dzień przeżywała ona w podobny sposób, trwoniąc swe trwanie na ogromną liczbę czynności pielęgnacyjnych [...]. Sandra K. szła tą drogą długi czas, mocując się z zaleźnictwem materii, w której to widziała nieustanne swe umieranie, obumieranie kukły centymetr po centymetrze aż do końca. Wtedy to powtarzająca się rutyna egzystencji wymusiła na bohaterce pragnienie stłumienia instynktu życia. Wola samokontroli pomogła Sandrze K. rozpoznać swój los, przyniosła doświadczenie metafizycznej pociechy, poznania esencji rzeczy wyższych jakości, dotknięcie absolutu. Wylądowanie człowieczeństwa, rozplątanie się w miękkim łonie natury daje nam (cierpliwym i »wzruszonym«) czytelnikom Gretkowska jako receptę na świat, na lęk przed starością, przed śmiercią”. Zob. K.E. FILIPOWICZ: *Droga do śmierci...*, s. 186.

¹⁹ M. KALBARCZYK: „Sandra K.” *Manueli Gretkowskiej...*, s. 161–162.

Przygotowując się do lekcji poświęconej anoreksji (która kończy się śmiercią), warto polecić studentom kursu językowego przeczytanie opowiadania *Sandra K. Manueli* Gretkowskiej przed zajęciami. Należy oczywiście nieco ułatwić uczniom lekturę tekstu (wypisując na przykład słowniczek trudniejszych słów czy fraz istotnych dla zrozumienia całości, między innymi: „agencja reklamowa”, „porady z ulubionego pisma”, „podwyżka”, „przepowiednie przyszłości”, „anorektyczka”) i jednocześnie właściwie ją ukierunkować. W tym celu można polecić zastanowienie się nad ustną odpowiedzią na pytanie typu: „Co jest głównym problemem opowiadania *Manueli Gretkowskiej*?”. Można się spodziewać, że studenci odpowiedzą przede wszystkim, iż głównym tematem *Sandry K.* jest życie młodej kobiety, praca w firmie reklamowej, umiejętności przepowiadania przyszłości i anoreksja.

Cykl zajęć lektoratowych zatytułowanych „*Wyleczyłam się z człowieczeństwa*” (3 x 45 minut), skierowanych do studentów grup średnio zaawansowanych (B2) lub zaawansowanych (C1), można rozpocząć rozgrzewką językową ułatwiającą studentom przejście z języka rodzimego na język polski. W tym celu można rozdać reklamy różnych produktów (np. kosmetyków, samochodów, podpasek, żywności, ubrań – najlepiej reklamowanych przez „firmę *Sandry K.*”) zaczerpnięte z kolorowych gazet. Należy poprosić studentów o ustny komentarz do obrazka czy opis wyciętej z czasopisma reklamy. W tej części lekcji powinny pojawić się użyte przez słuchaczy takie słowa jak: „modelka”, „reklama”, „produkt”, „ideał”, być może także „marketing”, „namawianie/przekonywanie” czy „iluzja”.

Następnie warto skupić się na opowiadaniu *Manueli Gretkowskiej*, starając się wyzyskać je w dwójnasób: dokonać jego analizy i interpretacji, aby podkreślić, że student ma do czynienia z dziełem sztuki, i jednocześnie docenić jego wartość językową, przygotowując ćwiczenia leksykalno-gramatyczne oparte na materiale zaczerpniętym z tekstu. Zazwyczaj na zajęciach lektoratowych opartych na dziele literackim najlepiej sprawdza się opcja strategiczna, o której *Anna Seretny* pisała, że

Daje ona [...] uczącemu się możliwość pełnego uczestnictwa nie tyle w dochodzeniu do znaczenia tekstu, co do tworzenia jego znaczenia, do którego może zmierzać swoją własną

drogą. Uczący się jest więc wówczas takim samym odbiorcą tekstu jak nauczyciel, któremu ten ostatni może pomóc w „otwarciu” tekstu, ale nie w jego internalizacji. *Opcja strategiczna* zakłada bowiem, że tekst nie posiada znaczenia, dopóki nie zostanie mu ono nadane²⁰.

Można rozpocząć tę część lekcji od poproszenia studentów o odpowiedź na kilka pytań problemowych dotyczących tekstu. Sprawnie poprowadzona przez nauczyciela *heureza* powinna zaowocować wstępną analizą i interpretacją opowiadania Manuei Gretkowskiej. Można w tym celu wykorzystać następujący zestaw pytań:

1. Gdzie i kiedy rozgrywa się akcja opowiadania?
2. Kim jest narratorka opowiadania?
3. Jak wygląda dzień Sandry K.? Proszę opisać „zwyyczajny” dzień bohaterki.
4. Czym się interesuje Sandra K.?
5. O czym marzy Sandra K.?
6. Czym jest prawdziwa miłość według bohaterów opowiadania?
7. Czym kieruje się w życiu Sandra K.? Komu ufa? Kto jest dla niej autorytetem?
8. Na jaką chorobę cierpi Sandra K.? Dlaczego na nią zapada?
9. Co było przyczyną śmierci Sandry K.?

Aby dopełnić zarysowującą się interpretację i może także nakierować ją na trudny temat, jakim jest choroba (anoreksja i choroba Alzheimera), można poprosić studentów o stworzenie krótkiej charakterystyki Sandry K. w formie mapy mentalnej. W odpowiedziach zapisanych na tablicy w postaci „dymków” powinny znaleźć się na przykład takie informacje: „młoda dziewczyna”, „pochodzi z Kielc”, „pracuje w firmie reklamowej”, „marzy o karierze modelki”, „czyta kolorowe pisma dla kobiet”, „chce być nowoczesna”, „kupuje drogie ubrania i kosmetyki”, „samotna, naiwna”, „ciężko pracuje”, „dba o swój wygląd”, „zapada na ciężką chorobę – anoreksję”, „przeżyje

²⁰ A. SERETNY: *Tekst literacki w dydaktyce języka polskiego jako obcego. Między percepcją a recepcją dzieła*. W: *Literatura polska w świecie. Zagadnienia recepcji i odbioru*. Red. R. CUDAK. Katowice 2006, s. 296.

się wypryskami”, „kieruje się w życiu poradami z kolorowego pisma”. Oczywiście są to tylko przykładowe elementy charakterystyki, której uzupełnienie zależy od kreatywności studentów i ich umiejętności czytania ze zrozumieniem.

Studenci na tym etapie lekcji powinni już posiadać przynajmniej częściową świadomość kulturowych przyczyn anoreksji²¹ Sandry K. (między innymi lansowanie piękna chorobliwie szczupłej sylwetki kobiecej przez pismo, którego jest ona czytelniczką), dlatego można wspólnie zastanowić się nad wizerunkiem modelki, który wyłania się z tekstu opowiadania (do takiego ideału przecież dąży bohaterka). Można zaproponować studentom wskazanie właściwych fragmentów w tekście (np. „Modelki mają dużo wolnego czasu i z podium mogą pobiec prosto do toalety”) i równocześnie poprosić ich o poszukanie informacji o zawodzie modelki w internecie. Efektem tego ćwiczenia powinna być krótka notatka konfrontująca wizerunek modelki wyłaniający się z opowiadania Gretkowskiej z rzeczywistością świata modelingu.

Następnie można przejść do rozmowy o chorobie – zapytać o wiedzę na temat anoreksji i spróbować scharakteryzować tę jednostkę chorobową. Później należy rozdać studentom kartki z jej profesjonalnym opisem, poprosić o lekturę i zweryfikować ustnie wiedzę studentów po przeczytaniu poniższej „definicji”:

Anorexia nervosa, czyli jadłowstręt psychiczny, jest chorobą przejawiającą się bezwzględnym unikaniem pokarmu oraz panicznym lękiem przed przybraniem na wadzie, którym towarzyszy zaburzona percepcja własnego ciała. Zgodnie z kryteriami prezentowanymi w DSM – IV *American Psychiatric Association* do zdiagnozowania anoreksji konieczne jest współwystępowanie następujących objawów:

- a) Odmowa utrzymania ciężaru ciała na lub powyżej wagi minimalnej dla wieku i wzrostu [...];
- b) Intensywny lęk przed przybraniem na wadze lub otyłością mimo utrzymującej się rzeczywistej niedowagi;

²¹ Wiele cennych informacji między innymi o kulturowych przyczynach choroby, na którą cierpi Sandra K., można znaleźć w książce *Podmiotowe i społeczno-kulturowe uwarunkowania anoreksji. Wybrane zagadnienia*. Red. A. SUCHAŃSKA. Poznań 2000.

- c) Zaburzenia sposobu doświadczenia własnej wagi i kształtu ciała [...];
- d) U kobiet nieobecność przynajmniej trzech kolejnych cykli menstruacyjnych [...]²².

Następnie należy poprosić uczących się o odszukanie w tekście opowiadania fragmentów, które wskazują na to, że Sandra K. jest anorektyczką. Każdy wskazany przez studenta fragment powinien zostać głośno odczytany i skomentowany. Aby przyspieszyć realizację tego ćwiczenia, można opowiadanie podzielić na trzy części, a studentów – na grupy i każdej z nich wyznaczyć właściwą część do przeanalizowania. Efektem tego ćwiczenia powinien być pełny obraz choroby Sandry K. Sądzę, że można w tym miejscu liczyć na swobodną dyskusję studentów, którzy będą mówić o przyczynach choroby, roli mediów w kształtowaniu współczesnego kanonu piękna, reakcji społeczeństwa na anoreksję (choroba niezauważana, może bagatelizowana) czy formach pomocy osobom chorym. W grupie zaawansowanej można pokusić się o podsycenie tej spontanicznej być może dyskusji i przeprowadzenie ćwiczenia wymagającego przeczytania ze zrozumieniem tekstu naukowego. Można w tym celu wykorzystać fragment zaczerpnięty z książki *Anoreksja i bulimia psychiczna. Rozumienie i leczenie zaburzeń odżywiania się*:

W ostatnich dziesięcioleciach w krajach obszaru kultury zachodniej obserwuje się niezwykle zainteresowanie chorobami z kręgu zaburzeń odżywiania się. [...] Również w naszym kraju obserwujemy narastanie zaburzeń odżywiania się. [...] Poszukując interpretacji tych faktów, wskazuje się na znaczenie czynników kulturowych, takich jak szeroko lansowany model urody i sylwetki kobiecej, społeczne oczekiwania odnośnie do stosowania diety oraz ideał niezależnej, stawiającej sobie wymagania kobiety. Szczupłość, zakładająca kontrolę jedzenia, staje się synonimem silnej woli i perfekcjonizmu. Jest paradoksem, że szalenie popularyzowany w ostatnich dziesięcioleciach ideał szczupłej sylwetki jako źródło atrakcyjności, powodzenia i sukcesu, występu-

²² M. GORYNIAK: *Anoreksja. Diagnostyka i epidemiologia*. W: *Podmiotowe i społeczno-kulturowe uwarunkowania anoreksji...*, s. 16–17.

je w tych kręgach kulturowych, w których istnieje nadprodukcja żywności i wszechpotężna reklama zachęcająca do konsumpcji, a zarazem stosowania różnorodnych „cudownych” diet²³.

Do tego ćwiczenia należy oczywiście przygotować pakiet pytań kontrolnych, które mogą przybrać formę ćwiczenia typu „prawda – fałsz – brak informacji”. Może ono wyglądać następująco:

Proszę po przeczytaniu tekstu naukowego wskazać właściwą odpowiedź.

Wzór:

0. W krajach azjatyckich obserwuje się zainteresowanie chorobami genetycznymi. P F BI
1. Od dawna ludzie interesują się chorobami związanymi z zaburzeniami odżywiania. P F BI
2. W Polsce przeprowadza się wiele badań nad anoreksją. P F BI
3. Naukowcy poszukują przyczyn chorób związanych z zaburzeniami odżywiania. P F BI
4. Głównych przyczyn anoreksji i bulimii szuka się w kręgu czynników kulturowych. P F BI
5. Zaburzenia łaknienia są najpopularniejsze w krajach, w których panuje głód. P F BI

Następnie można przejść do ćwiczeń leksykalno-gramatycznych. Można poprosić uczestników kursu, aby wcielili się w postać Sandry K. i dokończyli (ustnie lub pisemnie) zdania zaczerpnięte z opowiadania Gretkowskiej, takie jak na przykład:

1. Życie powinno być...
2. Powinnam uszyć kwiaty...
3. Przejrzyć czyjaś naturę...
4. Z nerwów zaczęła mi się psuć cera i...

²³ B. JÓZEFIK: *Wprowadzenie*. W: *Anoreksja i bulimia psychiczna. Rozumienie i leczenie zaburzeń odżywiania się*. Red. B. JÓZEFIK. Kraków 1996, s. 12–13.

5. Wygarnęłam mu, co myślę o...
6. Film będzie hitem, bo...
7. Podejrzewałam się o...

Po wykonaniu tego zadania można poprosić studentów, którzy dobierają się w pary opozycjonistów, o wzajemne ustne przekonywanie się (przycacanie właściwych argumentów) o słuszności lub niesłuszności zaczerpniętych z tekstu opowiadania sentencji typu: „Oczywiście, choroba postarza”; „Śmiech dodaje urody”; „Ciało kobiece jest piękne”; „Nie ma miłości, są tylko dowody miłości”; „Trzeba umieć żyć i wiedzieć, czego się chce”; „W życiu bywa na przekór”; „Kobiety w ciąży zyskują na wadze, tracąc na rozumie” czy „Pełne, gotowe na wszystko usta dodają charakteru, nie wulgarności”.

Można też skupić się na różnych znaczeniach słów typu „amator-ka”, „reklamować” czy „młyn” i wpisać je w różne konteksty językowe w ćwiczeniu typu „uzupełnianie luk”.

Proszę użyć słów „amator”, „amatorka”, „reklamować” i „młyn” we właściwych formach w poniższych zdaniach.

Wzór:

0.

- a) To nie jest lekarz, to raczej znachor i*amator*....
- b) – W końcu znalazłam kupca!
– Naprawdę znalazł się ..*amator*.. takiego starego auta?

1.

- a) Nie wiedziałem, że jesteś dobrej zabawy.
- b) Ta drużyna to nie profesjonalistki, ale

2.

- a) Miałam dziś straszny w pracy. Padam ze zmęczenia.
- b) Moja ulubiona restauracja mieści się w starym

3.

- a) Ten telewizor jest uszkodzony, będę go
- b) Ulotki, dostępne w aptekach, lekařstwa i dlatego ludzie sięgają po nie bez namysłu.

Można też podczas lekcji wykorzystać fakt, że Sandra K. „posługuje się” językiem potocznym, i oprzeć jedno z ćwiczeń leksykalnych na słowach: „speszyć się”, „bogole”, „balanga”, „ekonomik”, „copywriter”, „fotki”, „forsa”, „nówka”, „palant”, „knajpa”, „facet”, „rozkładówka”, „zbnikowała”, „kibel”, „nabijał się”, „bladawica” czy „mazidło”. Proponuję wykorzystanie tych wyrazów poprzez odszukanie ich w tekście i wymyślenie przez studenta własnego zdania, w którym zostanie właściwie użyty dany leksem.

Aby rozbudowywać umiejętności komunikacyjne studentów, warto korzystać w czasie lekcji z metod opartych na dramie czy choćby animacji dialogów. Można zaproponować ćwiczenie polegające na odegraniu scenki rodzajowej pomiędzy Sandrą K. i jej cierpiącą na chorobę Alzheimera matką czy też dialogu pomiędzy Sandrą K. i dermatologką. W tym celu należy oczywiście najpierw odwołać się do tekstu opowiadania, wyzyskać frazy typu „cera tłusta, wręcz łojotokowa. Stres, zła przemiana materii”, ale później poprosić studentów o ich rozbudowanie wedle własnego pomysłu.

Na koniec zajęć można także nawiązać do zmieniającego się kanonu piękna kobiecego ciała, który współcześnie wydaje się dość antykobiecy (typ anorektycznych modelek), przeceniany, trudny do zaakceptowania i chyba niekoniecznie w owej „medialnej” wersji warty realizacji w codziennym życiu. Aby uzmysłowić zmienność kanonu piękna, można przeczytać i spróbować skomentować wraz ze studentami wiersz Wisławy Szymborskiej *Kobiety Rubensa*, dodatkowo ilustrując go obrazem tego malarza *Trzy gracje*. Ciekawym kontekstem dla tej lekcji mogłby być też film *Diabeł ubiera się u Prady* z 2006 roku, w którym widz wchodzi za kulisy modelingu, czy produkcje dokumentalne dotyczące anoreksji dostępne w internecie.

Zadaniem domowym może być polecenie opisanie tygodnia swojego życia w formie pamiętnika lub napisania listu do przyjaciela/ przyjaciółki, który/która choruje na anoreksję. Druga z propozycji wiąże się bardziej z tematem lekcji, ale może być trudna dla studentów pod względem mentalnym, a nawet zbyt deprymująca. Nauczyciel powinien zdecydować po lekcji, która wersja zadania domowego dla jego konkretnej grupy studenckiej będzie odpowiedniejsza. Możemy przecież zderzyć się z tabu, o którym pisałam na początku szkicu, i nie móc wyegzekwować pracy pisemnej na temat

ciężkiej, śmiertelnej choroby, która nadal wydaje się przypadłością intymną, wstydliwą i ukrywaną, a często również bagatelizowaną przez otoczenie.

Propozycja przedstawiona powyżej nie jest, rzecz jasna, kompletnym konspektem zajęć lektoratowych, lecz raczej propozycją czy schematem, który w zależności od własnych preferencji i przede wszystkim potrzeb językowych oraz upodobań grupy studentów lektor będzie mógł uzupełnić i rozwinąć w odpowiednim kierunku. Choć temat anoreksji jest dość trudny, sądzę, że warto go podjąć i rozmawiać o tym na lekcjach języka polskiego jako obcego, mając na uwadze rozwój językowy studentów, ale może też licząc nieśmiało na efekt pedagogiczny (uświadamiający niebezpieczeństwo kryjące się za zbytnim uleganiem modzie) lekcji, której uczestnikami są przecież bardzo często młodzi ludzie.

**„Miłość, topaz i drozd”,
czyli starożytne tajemnice
na lekcjach języka polskiego jako obcego**

Świadomość społeczna i pamięć historyczna rządzą się własnymi prawami¹, często podsycanymi przez plotkę czy legendę nasączaną tajemniczością, skandalem² czy romansem. Jedne wydarzenia historyczne, ważne postacie z przeszłości pogrążają się w zbiorowej niepamięci, inne na stałe umocowiły się w strukturze wiedzy społecznej. Zazwyczaj jednak zasób wiadomości statystycznego obywatela na temat danej postaci historycznej jest dość powierzchowny. W szeregu takich powszechnie znanych, czyli w rzeczywistości niejako kojarzonych tylko z imienia osób znaleźć można szczególnie mężczyzn (np. Mahometa, Aleksandra Wielkiego, Arystotelesa czy Napoleona Bonaparte³). Wśród tych ikonicznych postaci są także kobiety, np. Joanna d'Arc, caryca Katarzyna czy księżna Diana⁴. Niewątpliwie można by dopatrzeć się tu też miejsca dla królowej Saby, której popularność podbudowana została tajemniczością, egzotyką, legendą o romansie z królem Salomonem i przypisywanymi jej zdolnościami przewidywania przyszłości. W XX wieku pozycję królowej

¹ Na ten i inne ciekawe tematy związane z pamięcią, historią i zapomnieniem pisze Paul RICOEUR w: *Pamięć, historia, zapomnienie*. Tłum. J. MARGAŃSKI. Kraków 2007.

² O zjawisku skandalu w literaturze pisze Maciej TRAMER w: *Literatura i skandal. Na przykładzie okresu międzywojennego*. Katowice 2000.

³ Zob. na przykład listę stworzoną przez Michaela HARTA: *100 postaci, które miały największy wpływ na dzieje ludzkości. Ranking*. Warszawa 1994 czy też popularną ze względu na miejsce publikacji sondę zamieszczoną w internecie *Oto najbardziej znane postacie historyczne. Są wśród nich Polacy*, <http://wiadomosci.onet.pl/kraj/oto-najbardziej-znane-postacie-historyczne-sa-wsrod-nich-polacy/l58s5> [dostęp: 7.10.2014].

⁴ Zob. na przykład rankingi internetowe *Sławne kobiety z historii* (http://historia_kobiet.w.interia.pl/his-3.htm) czy *12 najważniejszych kobiet w historii* (<http://www.ofeminin.pl/kariera/12-najwazniejszych-kobiet-w-historii-d49363c578554.html>) [dostęp: 7.10.2014].

Saby w świadomości społecznej ugruntowały i jednocześnie wprowadziły w przestrzeń kultury popularnej filmy swobodnie nawiązujące do biblijnej opowieści (np. włoska produkcja *Królowa Saby* z 1952 roku, amerykański obraz *Salomon i królowa Saby* z 1959 roku z Giną Lollobrigidą w roli głównej czy różne odsłony ekranizacji powieści Henry'ego Ridera Haggarda *Kopalnie króla Salomona*) oraz bardzo poczytna powieść tego autora *Pierścień królowej Saby*. Dużym rozgłosem cieszy się też *Proroctwo królowej Saby*⁵, w którym wyraz „Saba” niesłusznie traktowany jest jako imię własne królowej, a nie nazwa państwa, którym władała – stąd często da się słyszeć o królowej Sabie, a nie królowej Saby.

Enigmatyczność i orientalizm wkomponowane w dzieje królowej Saby wydają się ciekawą propozycją na zajęcia przeznaczone dla młodych ludzi – często zanurzonych w kulturze popularnej, śledzących poczynania celebrytów, mających swoich idoli, czytających portale plotkarskie⁶. Być może studentów języka polskiego jako obcego zainteresowałyby mechanizmy zakorzeniania się w pamięci społecznej losów starożytnych władców, przekształcania kolei ich życia w legendę, migotanie znaczeń ich działalności, zacieranie się granic prawdy i fikcji. Rozbudzenie ciekawości studenta wykładaną tematyką to już chyba spory sukces dydaktyczny, który być może stanie się podwaliną czy katalizatorem efektownej i efektywnej glottodydaktycznej lekcji językowej, wyzyskującej utwór literacki – w tym przypadku wiersz Grażyny Zambrzyckiej *Starość królowej Saby*, podejmujący między innymi kwestię miłości tytułowej bohaterki do króla Salomona, przedstawiający rozpacz odrzuconej kobiety, dumę władczyni, cierpienie staruszki.

Źródła historyczne nie dają pewności, czy królowa Saby naprawdę istniała. Być może jest to postać legendarna, choć nie można też wykluczyć jej autentyczności. Archeolodzy odnaleźli bowiem inskrypcje wskazujące na istnienie władczyń w królestwie Saby około VIII wieku przed naszą erą. Natomiast dzieje królowej Saby, które

⁵ Zob. na przykład *Proroctwo królowej Saby: od roku 875 przed Narodzeniem Chrystusa aż do wieków późnych: trzy księgi*. Oprac. T. ROGULA. Częstochowa 1991.

⁶ Wiele ciekawych artykułów poświęconych miejscu i roli kultury popularnej w glottodydaktyce można znaleźć w tomie *Kultura popularna w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Materiały z konferencji naukowej*. Red. P. GARNCAREK, P. KAJAK. Warszawa 2012.

znamy z Biblii, datowane są na okres rządów króla Salomona, czyli na X wiek przed naszą erą⁷. Jak podaje Elżbieta Adamiak w książce *Kobiety w Biblii. Stary Testament*, królowa Saby:

pojawia się na kartach *Biblii* w historii brzmiącej niemal jak orientalna legenda, historii o odwiedzinach władczyni z dalekich krajów na dworze króla Salomona. Historia powtórzona zostaje w dwu księgach (1 Krl 10, 1–13 i 2 Krn 9, 1–12), ale mimo to postać królowej pozostaje dość mglista. Nie znamy nawet jej imienia! [...] jej kraina umiejscawiana bywa zazwyczaj na południowo-zachodnich terenach Półwyspu Arabskiego. [...] Innym jednak miejscem, przypisywanym królowej odwiedzającej Salomona, jest Etiopia w Afryce. Również cel wizyty wymagającej tak dalekiej podróży nie zostaje jasno określony. Czytamy iż królowa Saby „przybyła, aby przez zagadki poddać próbie jego [Salomona] mądrość (1 Krl 10, 1)”⁸.

Wzmianki o królowej Saby pojawiają się także w dwu innych (niż biblijna) tradycjach – arabskiej, gdzie nazywana jest Bilkis (Balqis) oraz wspominanej już etiopskiej, gdzie przybiera imię Makeda. Jak twierdzi Adam Leszczyński:

Tradycja etiopska jest chyba najważniejsza, bo tam [królowa Saby – B.S.R.] pojawia się w legendzie założycielskiej całego kraju – pierwszy cesarz Etiopii Menelik I miałby być synem królowej Saby Makedy i króla Salomona. Najbardziej znana jest jednak na Zachodzie dzięki historii biblijnej. [...] O romansie między królową a Salomonem Biblia nie wspomina, choć mówią o tym późniejsze legendy. Według niektórych królowa nie mogła znieść myśli o rozstaniu i została jako jedna z kobiet w jego haremie. Według innych powróciła do kraju, poświęcając życie głoszeniu sławy króla

⁷ Por. A. LESZCZYŃSKI: *Zagadki królowej Saby i innych władczyń Starego Testamentu*, „Gazeta Wyborcza” z 10.07.2012 – wersja elektroniczna: http://wyborcza.pl/alehistoria/1,127731,12101678,Zagadki_krolowej_Saby_i_innych_wladczyzn_Starego_Testamentu.html [dostęp: 7.10.2014].

⁸ E. ADAMIAK: *Kobiety w Biblii. Stary Testament*. Kraków 2006, s. 134.

Salomona. Biblia mówi tylko, że królowa Saby była pod tak wielkim wrażeniem mądrości i bogactwa Salomona, że wysławiała jego samego, jego żony, sługi i w końcu Boga, który tak obdarował króla⁹.

Z kolei Jacqueline Kelen, podsycając efekciarską egzaltacją klimat legendy, tak opowiada o królowej Saby i Salomonie w lokującej się w obszarze kultury popularnej książce *Kobiety w Biblii* wydanej przez poczytne (a więc mające wpływ na konstytuowanie się w świadomości społeczeństwa stereotypowego wizerunku tych postaci) wydawnictwo Klub dla Ciebie:

Różnili się rasą, językiem i religią, łączyło ich za to zamiłowanie do tajemnic, poszukiwanie absolutu i pragnienie miłości. Salomon zachował tradycje monoteizmu, królowa Saby czciła gwiazdy w alabastrowej świątyni o stu złotych kolumnach. [...] to ona przyjechała do Salomona, ona zdecydowała o tym spotkaniu. Z ciekawości? Na wieść o mądrości, o bogactwie króla? Czy też by go uwieść? [...] przybyła więc wystawić tę [Salomonową – B.S.R.] mądrość na pokuszenie, zawrócić jej w głowie. I jako najpiękniejszy dar, po szafirach, tkaninach, pawich piórach, klejnotach, przywiozła miłość: nie prestiż królowej, ale miłość kobiety¹⁰.

Oto garść najważniejszych i najpikantniejszych informacji, które można zgromadzić na temat królowej Saby. Luki pojawiające się w jej życiorysie sprzyjają konfabulacjom, dopowiedzeniom, uatrakcyjnianiu opowieści zapisanej w Biblii czy Koranie. Z możliwości ożywienia na kartach literatury tej fascynującej postaci skorzystała Grażyna Zambrzycka¹¹ w wierszu *Starość królowej Saby* zamieszczonym w tomiku poetyckim z 2010 roku zatytułowanym *Portret z lustrem w tle*:

⁹ A. LESZCZYŃSKI: *Zagadki królowej Saby i innych władczyń...*

¹⁰ J. KELEN: *Kobiety w Biblii. Dziewice, małżonki, buntowniczk, uwodzicielki, prorokinie, nierządnic...* Tłum. P. WRZOSEK. Warszawa 2009, s. 162–163.

¹¹ Biogram Grażyny Zambrzyckiej podaje w rozdziale „Dwie małpy” Bruegla i poezja polska, czyli o poszerzaniu perspektyw.

Starość królowej Saby

Z wykwintu tamtych lat
mi pozostała spinka
z topazową główką
wbita raz w brokat z całych sił;

stetryczał możny Salomon,
jak słyszę,
na wierzchu mojej dłoni
sina delta żył.

Królowaliśmy, siadaliśmy za stołami,
czerpaliśmy rozkosz – z mowy
z tak – nie ściszanego jak werbel,
słowa i noc miały ten sam smak.

Dziś – siwa
z wierzchu ozłocona,
widzę tamtą siebie
jak przez drżenie uderzanych dłonią krat:

Nerwowa, prowincjonalna
dobrze wykształcona;
o romans nas podejrzewać
będą na pewno poeci –

on – tak charmant,
starszy o czterdzieści lat.

Był doskonały jak kula,
powtarzalny jak wschód słońca,
nieskłonny przebić okrągłości
aforyzmu, a jednak

może nigdy przedtem,
nigdy – potem, grudy
czasu tak nie lśniły,
nieskończone – taka była

powaga tego mistrza ceremonii,
śmiech tak świadomy
końca błazenady,
gdy już odkładał berło i koronę.

I – absolutny słuch,
na tony drozda i na prawd
i półprawd tony;
jednym półsłowem moją pychę zmiotł.

Czego pragnęłam, latami
odkładając powrót,
znosząc impertynencje
dam dworu i żon?

Niemożliwego: Przestać być
królową, odciąć od pleców
nożyczkami orszak, być
gałką balustrady,

na której oparł
małą, ciemną dłoń.

Pragnęłam – wyłączności,
myśląc, że los się myli,
że lepiej wie noc –
w olśnieniu mag –

badając myślą w kółko,
żeby się nie omylić:
To zakochanie – w nim,
czy w Niemożliwym?

Wiedziałam wszystko, bo ciało
mówiło ciału, czego nie podejrzewał
w puklerzu mądrości, z czym
starannie przed sobą się krył.

O, poeci – byłam odrzucona,
nie-pokochana, byłam złym
zakończeniem zdania, drzazgą,
którą łatwo wyrwie zdyscyplinowany umysł.

Mała, złota spinka
z odkruszonym końcem.

Miłość nie gnije, nie
butwieje jak łodygi kwiatów;

miłość się rozlewa
jak zognioną rzeką,
dekoncentruje, obejmuje wszystko
i boli.

Za ścianą żaru mój cień.
Od lat jestem dachem i
murem pałacu, i nawet –
szczęście kocha mnie.

A w księdze podróżuje
bezimiennie nie ja,
lecz ona: królowa
Saby do Salomona¹².

Grażyna Zambrzycka w swoim utworze stosuje prostą, ale skuteczną metodę uwiedzenia czytelnika poprzez oswojenie postaci znanej mu zapewne ze spopularyzowanej historii biblijnej, animuje prawdopodobne sytuacje z przeszłości, umiejętnie miesza fikcję z prawdą historyczną, koturnowej i papierowej figurze nadaje cechy ludzkie, ożywia stereotypowy obraz monarchini, reinterpretuje go, pokazuje człowieka wpisanego w historię i legendę, tropi starożytnie tajemnice.

Niemodna współcześnie starość zasygnalizowana już w tytule utworu zdaje się obca nawet – a może raczej: przede wszystkim – oso-

¹² G. ZAMBRZYCKA: *Starość królowej Saby*. W: EADEM: *Portret...*, s. 40–42.

bie, którą dotyka. Ten naturalny wszak etap egzystencji jest przecież zazwyczaj dla człowieka niepożądany i zaskakujący. Tytułowa starość to niejako intruz w jestestwie królowej Saby, objawiający się zmianami cielesnymi („na wierzchu mojej dłoni / sina delta żył”; „Dziś – siwa, / z wierzchu ozłocona”) opisywanymi w tekście, w celu wzmocnienia owej odrębności, metaforami konotującymi świat zewnętrzny („sina delta żył” – wielka, ciemna, groźna rzeka, czy siwizna, która choć „ozłaca”, a więc upiększa i ubogaca, przywołuje jednak skojarzenia z zimnym i twardym kruszczem). W obraz starości wykreowany w wierszu Grażyny Zambrzyckiej wkomponowana została też druga – pozytywna, jaśniejsza – strona wieku podeszłego. To towarzyszące zniedołężnieniu ciała – mądrość, doświadczenie i obiektywna ocena przeszłości:

Nerwowa, prowincjonalna
dobrze wykształcona;
o romans nas podejrzewać
będą na pewno poeci –

Wiersz przybiera formę monologu lirycznego królowej Saby – potężnej władczyni i zakochanej kobiety jednocześnie. W ostatecznym rozrachunku życiowym, w swoistym bilansie, którego dokonuje królowa Saby pod koniec życia, to miłość okazuje się kwintesencją istnienia. Zambrzycka nie popada jednak w pospolity banał, nie idealizuje ani uczucia, ani przeszłości – zainicjowane spojrzeniem na „spinkę z topazową główką” wspomnienia „wykwintu tamtych lat”, kiedy „Królowaliśmy, siadaliśmy za stołami / czerpaliśmy rozkosz”, to kompozycja będąca mieszanką uwielbienia i podziwu dla kochanego mężczyzny („możny Salomon”; „on tak – charmant”; „Był doskonały jak kula, / powtarzalny jak wschód słońca”), ale też świadomości jego i własnych wad (np. pychy Salomona, który był „nieskłonny przebić okrągłości / aforyzmu”, czyli przyznać, że wobec miłości mądrość nic nie znaczy, czy choćby własnej naiwności – „Pragnęłam – wyłączności” – pomimo uzmysłowienia sobie obyczaju poligamii), popełnianych błędów i sceptycyzmu wobec lukrowanej wizji miłości:

Miłość nie gnije, nie
butwieje jak łodygi kwiatów;

miłość się rozlewa
jak zогromniała rzeka,
dekoncentruje, obejmuje wszystko
i boli.

„Spinka z topazową główką”, spełniająca w utworze rolę Pro-
ustowskiej magdalenki, w przeszłości „wbita raz w brokat z całych
sił”, zostaje wkluta w przestrzeni tekstu w czas, w pamięć, staje się
niejako Barthes’owskim *punctum*¹³ na wyimaginowanym obrazie/
zdjęciu rozwijanym przez królową Saby, boli i przyciąga jednocze-
śnie. W wierszu Zambrzyckiej zamazana, widziana „jak przez drze-
nie uderzanych dłonią krat” przeszłość, zagarniająca młodość, na-
miętność, oficjalność nieformalnej przecież relacji pomiędzy władcą
Izraela i królową Saby, przeplata się z terażniejszością:

czerpaliśmy rozkosz – z mowy
z tak – nie ściszanego jak werbel,
słowa i noc miały ten sam smak.

Kiedys „możny”, „doskonały jak kula, / powtarzalny jak wschód
słońca” Salomon dziś jest stetryczalym starcem, a „Nerwowa, pro-
wincjonalna / dobrze wykształcona” królowa Saby „Dziś [jest] –
siwa / z wierzchu ozłocona”, z dłonią pokrytą „siną deltą żył”.

Królowa Saby z wiersza Grażyny Zambrzyckiej wydaje się mą-
drzejsza od Salomona, oszukującego samego siebie, uciekającego
przed uczuciem, bojącego się przyznać rację prawdzie ciała, skrywa-
jącego pożądanie za tarczą rozumu, „w puklerzu mądrości”. Kobie-

¹³ Roland Barthes o *punctum* pisze następująco: „Drugi element przełamuje *studium* lub poddaje je rytmowi. Tym razem to nie ja go szukam (ponieważ moja świa-
domość zajmuje się polem *studium*), to on wybiega ze sceny jak strzała i przeszywa
mnie. Po łacinie znów istnieje słowo dla wyrażenia tej rany, tego użądlenia, tego
znaku uczynionego przez zaostrzony przedmiot. To słowo odpowiadałoby mi tym
bardziej, że odsyła także do znaku kropki, a zdjęcia, o których mówię, są jakby
zaznaczone punktami, czasem nawet usiane tymi wrażliwymi miejscami. Bo wła-
śnie te znamiona, te rany są punktami. Dlatego ten drugi element, który narusza
studium, nazwę *punctum*; albowiem *punctum* to także użądlenie, dziurka, plamka,
małe przecięcie – ale również rzut kośćmi. *Punctum* jakiegoś zdjęcia to przypa-
dek, który w tym zdjęciu *celuje* we mnie [me point] (ale uderza mnie, miażdży)”.
Zob. R. BARTHES: *Światło obrazu. Uwagi o fotografii*. Tłum. J. TRZNADEL. Warszawa
2008, s. 51–52.

ca intuicja i wrażliwość na mowę ciała pozwalają królowej dostrzec więcej, niż chciałby powiedzieć mężczyzna:

Wiedziałam wszystko, bo ciało
mówiło cię, czego nie podejrzewał
w puklerzu mądrości, z czym
starannie przed sobą się krył.

Moc pełnionej przez Salomona roli – potężnego władcy – zniknęła, kiedy „odkładał berło i koronę”. Wówczas śmiechem kwitował świadomość „końca błazenady”, czyli zapewne królewskiego rytuału, pompy, ceremonialności. „Nagi” wtedy Salomon był bardzo wyczułony na niedopowiedzenia, przysłuchiwał się melodyjnemu głosowi drozda, jakby niepewność sytuacji spowodowanej odstawieniem na bok atrybutów władzy nakazywała mu być czujnym na znaki przyrody i ostrożnym wobec szczerości maskowanej wyniosłością:

I – absolutny słuch,
na tony drozda i na prawd
i półprawd tony;
jednym półsłowem moją pychę zmiotł.

Grażyna Zambrzycka prześwieciła w utworze także psychikę zakochanej kobiety, której uczucie było tak wielkie, że marzyła o rezygnacji z pełnionej funkcji, chciała wyzbyć się splendoru monarchini i stać się „zwykłą kobietą”, pragnęła

[...] Przestać być
królową, odciąć od pleców
nożyczkami orszak, być
gałką balustrady,

na której oparł
małą, ciemną dłoń.

Królowa Saby w wierszu Zambrzyckiej to także kobieta, która w imię miłości cierpliwie znosiła „impertynencje / dam dworu i żon”, łudziła się, że zostanie kochanką/żoną na prawach „wyłącz-

ności”, ale jednocześnie wiedziała, że „była odrzucona, / nie-pokochana, była złym / zakończeniem zdania”. Wizerunek szamoczącej się bezustannie z myślami królowej Saby (zakochanej kobiety i głowy państwa) w przestrzeni tekstowej zostaje jednak jeszcze bardziej skomplikowany, starożytna bohaterka ma bowiem proroczą niejako świadomość siebie jako postaci historycznej, której imię zatarł czas, która „w księdze podróży / bezimiennie”.

Tragizm niespełnionej miłości, skutej ramą konwenansu, obyczaju, władzy, pozycji społecznej, ciało i osobowość człowieka podane korazji czasu oraz odkształcanie się wizerunku danej postaci na przestrzeni dziejów to najistotniejsze i – co chyba z punktu widzenia glottodydaktyki najważniejsze – ogólnoludzkie tezy wiersza Grażyny Zambrzyckiej.

O korzyściach płynących z wykorzystania na zajęciach lektoratowych autentycznych tekstów literackich¹⁴ nie trzeba już dziś nikogo z glottodydaktyków przekonywać¹⁵. Utwór Zambrzyckiej jest jednak

¹⁴ Już prawie dwadzieścia lat temu Waldemar Martyniuk dowodził, że „Niemożliwe jest rozwinięcie kompetencji językowej bez naturalnego kontaktu z tekstami danego języka, gdyż tylko w nich język ten istnieje. Mimo oczywistych różnic, rozwój każdego kolejnego języka przebiega pod pewnym względem podobnie jak w przypadku języka pierwszego. Uczenie się i nauczanie języków obcych opierać się zatem powinno na autentycznym obcowaniu z tekstami mówionymi i pisanyymi”. Zob. W. MARTYNIUK: *Wartość dydaktyczna w nauczaniu języka obcego*. „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 1998. T. 10, s. 91. W tym miejscu cenne metodycznie wydają mi się też głosy Anny MAJKIEWICZ (*Różne odmiany tekstów na lekcji języka polskiego jako obcego, czyli o potrzebie zachowania autentyczności językowej*. W: *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*. Red. R. CUDAK, J. TAMBOR. Katowice 2001, s. 125–135) oraz Anny TRĘBSKIEJ-KERNTOPF (*„Kto czyta nie błędzi” – o różnych stylach czytania ze zrozumieniem tekstu autentycznego w nauczaniu języka polskiego jako obcego (na przykładzie aforyzmu)*. W: *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej. Materiały z VI Międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej*. Red. P. GARNCAREK. Warszawa 2005, s. 430–439).

¹⁵ O wykorzystaniu tekstu literackiego w glottodydaktyce pisali już między innymi: A. ACHELNIK: *Tekst literacki jako źródło wiedzy o kulturze polskiej*. W: *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały z międzynarodowej konferencji Stowarzyszenia „Bristol”*. Red. A. DĄBROWSKA. Wrocław 2004, s. 417–420; D. MICHUŁKA: *Miejsce literatury w nauczaniu cudzoziemców. Propozycja antologii*. W: *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym...*, s. 421–432; R. CUDAK: *Tekst poetycki w kształceniu językowym cudzoziemców na poziomie średnim*. „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 1998.

nie tylko interesujący poetycko, nie tylko egzemplifikuje fragment polskiej (język, autorka) i światowej (treść) kultury, a tym samym poszerza wiedzę kulturową studentów¹⁶, ale także porusza kwestie uniwersalne, dostępne każdemu człowiekowi (niespełniona/trudna miłość, przemijanie) oraz podejmuje tajemniczy wątek historii starożytnej, który mógłby chyba zainteresować studentów języka polskiego jako obcego.

* * *

Schemat zajęć lektoratowych (3 x 45 minut) zatytułowanych „*Miłość, topaz i drożdż*”, czyli *starożytne tajemnice*, przeznaczonych dla studentów zaawansowanych (poziom C1/C2), najlepiej ze specjalnością translatologiczną, których podstawą byłby wiersz Grażyny Zambrzyckiej *Starość królowej Saby*, mógłby wyglądać następująco.

Pomimo tego, że wiersz Grażyny Zambrzyckiej jest dość długi, proponuję, aby nie polecać studentom lektury tekstu przed zaję-

T. 10, s. 23–35; R. CUDAK: *Interpretacja tekstu literackiego w edukacji studentów zaawansowanych*. W: *Polonistyka w świecie. Nauczanie języka i kultury polskiej studentów zaawansowanych*. Red. J. MAZUR. Lublin 2000, s. 235–241; E. JASKÓŁOWA: *Poezja w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. W: *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*. Red. A. ACHTELIK, J. TAMBOR. Katowice 2007, s. 125–140.

¹⁶ Na temat kultury w glottodydaktyce powiedziano już wiele (zob. na przykład: *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. Red. W.T. MIODUNKA. Kraków 2004 czy *Kanon kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Materiały z konferencji naukowej*. Red. P. GARNCAREK, P. KAJAK, A. ZIENIEWICZ. Warszawa 2010). Z punktu widzenia tego artykułu, kiedy sednem zajęć lektoratowych ma stać się, niekoniecznie uszeregowana w jakimś cyklu wiedzy o kulturze starożytnej, liryczna opowieść (wiersz w języku polskim z kręgu kultury wysokiej, ale autorstwa poetki emigracyjnej nienależącej do tzw. kanonu literackiego) o postaci z kart historii światowej (królowej Saby), której popularność umocowana została w przestrzeni wiedzy społecznej dzięki mechanizmom kultury popularnej, a utwór wyzyskuje uniwersalizm kategorii antropologicznych (np. czasu w życiu człowieka), bardzo interesujący i właściwy wydaje mi się wywód Piotra Garncarka, który pisał: „Jak zatem lokować wiedzę kulturową w procesie glottodydaktycznym? Jak najdalej od ustaleń kanonicznych! Z ogromną obawą przed jednorodnym programem czy kompendium wiedzy. [...] Można ją poznawać w każdym momencie, zacząć od dowolnego miejsca. Uczenie się obcej kultury, w przeciwieństwie do uczenia się obcego języka, nie musi być systemowe. [...] Kategorie antropologiczne można wykorzystać w połączonej nauce języka i kultury”. Zob. P. GARNCAREK: *Kanon, kompendium czy przestrzeń – o nie tylko polskich problemach z nauczaniem cudzoziemców rodzimej kultury*. W: *Kanon kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego...*, s. 17–18.

ciami, ponieważ zniweczy to pomysł zabawy w detektywów tropiących starożytną legendę, na której ma opierać się lekcja. Spotkanie poświęcone Salomonowi i królowej Saby warto rozpocząć od ćwiczenia komunikacyjnego – gry *Czy wiesz, kim byli ci starożytni?* pełniącej rolę rozgrzewki językowej. Nauczyciel pyta o daną postać (np. Sofoklesa, Safonę, Salomona, królową Saby, Kleopatę, Ramzesa Wielkiego, Konfucjusza, Horacego, Homera, Cezara czy Nerona); za poprawną odpowiedź student otrzymuje punkt, a w sytuacji braku czy błędnej odpowiedzi nauczyciel podaje poprawną wersję. Kolejny kwiz naprowadzający na właściwy temat zajęć może polegać na rozszyfrowaniu znaczeń wybranych frazeologizmów biblijnych, np. „egipskie ciemności”, „hiobowe wieści”, „salomonowa mądrość”, „salomonowy wyrok”, „judaszowe srebrniki” czy „kainowa zbrodnia”, których studenci powinni później właściwie użyć w układanym ustnie zdaniu¹⁷.

Po tych krótkich ćwiczeniach o charakterze mostu komunikacyjnego między językiem rodzimym a polskim, mających także na celu zbadanie stanu wiedzy studentów o głównych bohaterach zajęć, można przejść do pytań kierunkujących typu: „Co wiesz o związku Salomona i królowej Saby?” czy „Z czego słynie królowa Saby?” oraz ćwiczenia opartego na przekładzie intersemiotycznym¹⁸, podczas którego słuchacze podzieleni na dwie grupy pracują nad opisem jednego z przydzielonych im obrazów: fragmentu cyklu fresków Piera della Francesca *Legenda krzyża – odwiedziny królowej Saby u Salomona* i Edwarda Poyntera *Wizyta królowej Saby na dworze Salomona*¹⁹. Efektem ćwiczenia powinna być w miarę dokładna cha-

¹⁷ Na temat frazeologii w glottodydaktyce zob. między innymi: K. POPOWA: *Kilka uwag na temat nauczania frazeologii polskiej jako obcojęzycznej*. W: *Polonistyka w świecie...*, s. 365–371.

¹⁸ O przekładzie intersemiotycznym oraz możliwościach wykorzystania na zajęciach lektoratowych tekstów literackich i malarskich pisałam już wcześniej między innymi w rozdziale tej książki *Tekst literacki i malarski w nauczaniu cudzoziemców*.

¹⁹ Wizyta królowej Saby u Salomona była wydarzeniem często uwiecznianym na obrazach. Na potrzeby lekcji można więc też wykorzystać na przykład inny fragment fresku Piera della Francesca *Królowa Saby i jej orszak* (między 1452 a 1466 rokiem, kościół św. Franciszka w Arezzo) lub dzieło Hansa Holbeina *Odwiedziny królowej Saby u Salomona* (ok. 1535, zamek Windsor). Zob. *Biblia w malarstwie*. Przedmowa ks. J.S. PASIERB. Red. wersji polskiej E. PIEKARSKI. Poznań–Warszawa 1987, s. 94–95. John Baldock pisze o tym wydarzeniu w taki sposób: „Odwiedziny królowej Saby u Salomona stanowią dość częsty temat w sztuce chrześcijańskiej,

rakterystyka/recenzja obrazu (na tym etapie znajomości języka obcego warto już zapytać nie tylko o treść dzieła sztuki malarskiej, ale także o jego kompozycję, formę i wymowę), wygłoszona na przykład przed wyimaginowanym mikrofonem radiowym, tak aby potencjalny słuchacz „zobaczył” omawiane płótno. Można w ramach pomocy dydaktycznej przygotować dla studentów specjalistyczne, dobrane odpowiednio do tych konkretnych obrazów słownictwo ułatwiające zadanie, na przykład: fresk, kanele, kaseton, kolumna, draperia czy pilaster. Nauczyciel powinien mieć jednak na uwadze to, że obrazy nie są głównym przedmiotem analizy na zajęciach, mają być tu „jedynie” elementem kultury światowej, rozbudzić świadomość kulturową słuchaczy, pełnić rolę „mowotwórczą” i być atrakcyjną wizualizacją postaci bohaterów wiersza Grażyny Zambrzyckiej.

Kolejny etap zajęć to zbieranie informacji na temat Salomona i królowej Saby, czyli wcielenie się słuchaczy w rolę detektywów tropiących starożytnych bohaterów. Studenci powinni pracować w dwu grupach i na podstawie portali internetowych, leksykonów, słowników czy encyklopedii stworzyć notatkę o jednej z przydzielonych im postaci w formie mapy mentalnej. Obie grupy powinny zadawać sobie nawzajem pytania i konfrontować uzyskane wiadomości. Zadanie to ma na celu przeciwiczenie umiejętności sporządzania przejrzystych notatek przydatnych podczas referowania, utrwalenie zdolności selekcjonowania informacji, planowania wypowiedzi, budowania jej kolejnych elementów na podstawie krótko sformułowanych tez. Efektem tego ćwiczenia może być na przykład mapa mentalna, zawierająca większość przytoczonych wyżej informacji o starożytnej władczyni, której centrum byłby napis „królowa Saby”, a poszczególne „dymki” byłyby wypełnione następującą treścią:

- a) może to postać legendarna, może jednak historyczna;
- b) w Biblii nie pojawia się jej imię; w tradycji arabskiej nosi imię Bilkis, w etiopskiej Makeda;

ponieważ chrześcijanie widzieli w nim prefigurację sceny adoracji Jezusa przez Trzech Mędrców. Szczególnie upodobali go sobie artyści porenasansowi i barokowi, którzy chętnie malowali okazałe wnętrza pałacu, gdzie rozgrywała się scena spotkania króla z jego dostojnym gościem. Wydarzenie to zostało upamiętnione także przez Haendla we fragmencie oratorium *Salomon. Przybycie królowej Saby*”. Zob. J. BALDOCK: *Królowa Saby w sztuce*. W: IDEM: *Kobiety w Biblii*. Tłum. K. LOSSMAN. Warszawa 2008, s. 135.

- c) królestwo Saby leżało na Półwyspie Arabskim;
- d) podziwiała mądrość króla Salomona;
- e) odwiedziła Salomona w Jerozolimie;
- f) miała z Salomonem syna – pierwszego cesarza Etiopii Menelika I.

Następnie lektor informuje, że „sercem” zajęć będzie utwór Grażyny Zambrzyckiej *Starość królowej Saby*. W tym miejscu warto na moment zatrzymać się nad sylwetką twórczą autorki – polskiej poetki emigracyjnej, mieszkającej od przeszło trzydziestu lat w Vancouver w Kanadzie, i niejako przy okazji miniwykładu zaznajomić studentów z fragmentem polskiej kultury literackiej i historii XX wieku (na przykład z kwestią emigracji „solidarnościowej”). Przed lekturą wiersza studenci mogą także spróbować przewidzieć jego treść na podstawie tytułu – posiadają już przecież najistotniejsze wiadomości o starożytnej królowej. Można więc poprosić o dokończenie zdania: „Wiersz *Starość królowej Saby* Grażyny Zambrzyckiej traktuje o / odnosi się do...” i przy okazji ćwiczyć rekcję podanych czasowników.

Następnie należy przejść do lektury wiersza, którą można poprzedzić klasycznym ćwiczeniem leksykalnym wyjaśniającym znaczenie wyrazów ważnych dla rozumienia globalnego tekstu (np. spinka, wykuint, stetryczec, błazenada, impertynencja, wyłączność) polegającym na kojarzeniu definicji z banku z podanym słowem (wyjaśnień może być więcej niż leksemów):

Proszę dopasować podane poniżej definicje do właściwych słów.

Wzór:

0. spinka – ...*niewielki, często ozdobny przedmiot do spinania czegoś, np. tkaniny czy włosów...*

1. wykuint –

.....

2. stetryczec –

.....

3. błazenada –

 4. impertynencja –

 5. wyłączność –

- a) zestarzeć się, stać się zgorzkniałym i gderliwym;
 b) niewielki, często ozdobny przedmiot do spinania czegoś,
np. tkaniny czy włosów;
 c) komfort połączony z elegancją;
 d) obraźliwe zachowanie się wobec kogoś; niegrzeczne wypowiedzi;
 e) niepoważne zachowanie, wygłupy;
 f) prawo nadające coś tylko jednej osobie; przynależność do jednej osoby;
 g) rozbić coś na drobne kawałki;
 h) odstępstwo od obowiązującego prawa.

0	1	2	3	4	5
b					

Celem, który powinien osiągnąć lektor na zajęciach przeznaczonych dla studentów na najwyższym poziomie znajomości języka obcego, jest rozumienie szczegółowe zaprezentowanego tekstu, czyli pojmowanie zakresu wysublimowanych metafor, specjalistycznego słownictwa, kontekstu kulturowego. Realizacja tego planu musi oczywiście przebiegać etapowo.

Pierwsza całościowa lektura może być cicha i samodzielna. Warto, aby następnie lektor przeczytał tekst głośno, odpowiednio go interpretując i tym samym ułatwiając jego właściwe zgłębienie. Kolejne ćwiczenie może polegać na uzasadnionym nadaniu wyodrębnionym dziewięciu partiom wiersza śródtytułów (przytoczony powyżej tekst wiersza został już podzielony przeze mnie poziomymi kreskami na te poszczególne części). Studenci mogą tego dokonać sami (wówczas należy przeznaczyć na to zadanie więcej czasu) lub wybrać hasła z podanej (być może nawet zwielokrotnionej w celu skomplikowania ćwiczenia) bazy śródtytułów, np.:

Moc legendy (9).

Następnie, aby uszczegółowić rozumienie wiersza, można zaproponować ćwiczenie typu „prawda czy fałsz?”

Proszę zaznaczyć „P”, kiedy zdanie jest prawdziwe, lub „F”, kiedy fałszywe.

0. Mała spinka przywołała wspomnienia królowej. P F

- | | | |
|---|---|---|
| 1. Królowa Saby pamięta siebie sprzed lat bardzo dokładnie. | P | F |
| 2. Salomon był wyczulony na niedopowiedzenia. | P | F |
| 3. Królowa Saby zabiegała o bezgraniczne oddanie Salomona. | P | F |
| 4. Królowa Saby była obdarzona kobiecą intuicją. | P | F |
| 5. Królowa Saby pożądała chwały i bogactwa. | P | F |
| 6. Z wiersza wynika, że miłość jest wyłącznie błogostanem. | P | F |

Upewniwszy się, że wszystkie słowa z wiersza są dobrze zrozumiane przez słuchaczy, można przystąpić do analityczno-interpretacyjnej części lekcji, której podstawą będą ćwiczenia oparte na pytaniach otwartych, dających studentowi – zgodnie z najwłaściwszą moim zdaniem opcją strategiczną pracy z tekstem literackim²⁰ – moż-

²⁰ O opcji strategicznej tak pisała Anna Seretny, posiłkując się ustaleniami Hanny Mrozowskiej: „Daje [ona – opcja strategiczna – B.S.R.] [...] uczącemu się moż-

liwość indywidualnych odczytań. Pierwsze z ćwiczeń polega na uzyskaniu odpowiedzi na pytania problemowe. Student powinien każdorazowo poprzeć swą odpowiedź właściwym fragmentem z tekstu.

Proszę na podstawie wiersza Grażyny Zambrzyckiej odpowiedzieć na pytania.

1. Co przypomina królowej Saby spinka z topazową główką?
2. Jak wyglądało kiedyś życie królowej Saby i Salomona?
3. Jak królowa Saby ocenia siebie i Salomona sprzed lat?
4. Czego pragnęła królowa Saby, przebywając na dworze Salomona?
5. Jak królowa Saby oceniała stosunek Salomona do niej?
6. Jak królowa Saby podsumowuje swoją przeszłość?

Następnie warto pokusić się o scharakteryzowanie na podstawie wiersza postaci królowej Saby i Salomona. Ciekawe byłoby naszkicowanie wizerunków obu bohaterów z uwzględnieniem podziału czasowego na przeszłość, czyli wspomnienia królowej Saby, i teraźniejszość tekstową. Można to zrobić w formie tradycyjnej charakterystyki postaci lub poprosić o naniesienie wyłuskanych z tekstu informacji na specjalnie przygotowany wcześniej schemat ludzkiej figury.

Aby pogłębić rozumienie szczegółowe tekstu, warto podsunąć studentom do wykonania jeszcze jedno ćwiczenie, niezbędne na przykład w pracy tłumacza poezji. Chodzi o wyjaśnienie zwrotów metaforycznych zaczerpniętych z tekstu²¹ własnymi słowami, stosując w tym celu peryfrazy precyzujące niuanse semantyczne.

liwość pełnego uczestnictwa nie tyle w dochodzeniu do znaczenia tekstu, co do tworzenia jego znaczenia, do którego może zmierzać swoją własną drogą. Uczący się jest więc wówczas takim samym odbiorcą tekstu jak nauczyciel, któremu ten ostatni może pomóc w »otwarciu« tekstu, nie w jego internalizacji. *Opcja strategiczna* zakłada bowiem, że tekst nie posiada znaczenia, dopóki nie zostanie mu ono nadane. Zgodnie z nią to nie tekst »panuje« nad uczącym się, a uczący się – nad tekstem”. Zob. A. SERETNY: *Tekst literacki w dydaktyce języka polskiego jako obcego. Między percepcją a recepcją dzieła*. W: *Literatura polska w świecie. Zagadnienia recepcji i odbioru*. Red. R. CUDAK. Katowice 2006, s. 296.

²¹ Warto w tym miejscu wspomnieć o pożytkach płynących z wykorzystania kognitywnej teorii metafory w nauczaniu języka polskiego jako obcego, o której pisała Anna B. Burzyńska. Zob. A.B. BURZYŃSKA: *Kognitywna teoria metafory w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. W: *Inne optyki...*, s. 109–118.

Proszę oddać sens poniższych zwrotów metaforycznych, używając peryfraz (innych słów).

Wzór:

0. „Z wykwintu tamtych lat” –*przepychu, luksusu, elegancji, których doświadczyła królowa Saby przed laty*.....
1. „stetryczał możny Salomon” –
2. „na wierzchu mojej dłoni / sina delta żył” –
3. „widzę tamtą siebie / jak przez drzenie uderzanych dłonią krat” –
4. „nieskłonny przebić okrągłości / aforyzmu” –
5. „absolutny słuch, / na tony drozda i na prawd / i półprawd tony” –
6. „odciąć od pleców / nożyczkami orszak” –
7. „ciało / mówiło ciału / czego nie podejrzewał / w puklerzu mądrości” –
8. „w księdze podróżuje / bezimiennie nie ja, / lecz ona: królowa / Saby do Salomona” –

Studenci powinni wynieść z zajęć lektoratowych przekonanie o możliwości praktycznego wykorzystania w codziennej komunikacji przedstawionych na nich wiadomości, a także o sensie ćwiczenia danego słownictwa czy konstrukcji językowych. Należy więc zanurzyć słownictwo zaczerpnięte z wiersza w nowym kontekście językowym. Może temu służyć następujące ćwiczenie leksykalne.

Proszę uzupełnić zdania wyrazami z banku użytymi we właściwej formie.

królować, rozkosz, drzenie, podejrzewać, błazenada, świadomy, brokat, puklerz, zbutwiały

Wzór:

0. Marek był tak pięknie przebrany, żekrólował.... na balu przebierańców w szkole.
1. Przedszkolaki robiły na zajęciach korony dla księżniczek: wycinały z tektury odpowiedni kształt, smarowały go klejem i posypywały kolorowym
2. Jedzenie to nie tylko smaku, ale także przyjemność biesiadowania.
3. Matka z wrażenia odczuwała serca podczas występu córki.
4. Policja na pewno cię o tę zbrodnię, gdybyś nie miał tak dobrego alibi.
5. Przestań się wygłupiać! Skończ z tą!
6. Masz już osiemnaście lat, zostań w końcu
..... swych praw obywatelem.
7. Zasłaniasz się tym starym prawem jak
....., ale sprawiedliwość i tak cię w końcu dosięgnie.
8. Kasia pośliznęła się na drewnianym schodku i złamała nogę.

Wiersz Grażyny Zambrzyckiej stwarza też okazję do powtórzenia zasad tworzenia i pisowni imiesłowów przymiotnikowych (np. niepokochany²², odrzucony, uderzony), form typu „półprawda”, „pół-słowo” czy znaczenia wyrażen „słuch absolutny” lub „okrągłość aforyzmu”. Lekcję można zakończyć prośbą do studentów o przeprowadzenie krótkiego wywiadu z królową Saby i zaprezentowanie w parach efektów tego ćwiczenia. Ciekawym, ale dość trudnym kontekstem zamykającym zajęcia mógłby być zaprezentowany przez nauczyciela fragment utworu z 1521 roku zatytułowanego *Rozmowy, które miał król Salomon mądry z Marchottem grubym a sprósnym* w przekładzie Jana z Koszyczek. Studenci mogliby spróbować głośno przeczytać ten renesansowy tekst lub „przetłumaczyć” go na współczesną polszczyznę. Ciekawy wydaje mi się następujący frag-

²² Warto w tym miejscu zwrócić studentom uwagę na zapis tego imiesłowu w wierszu. Autorka na zasadzie „licencji poetyckiej”, aby wzmocnić siłę oddziaływania tego wyrazu na emocje czytelnika, pisze niezgodnie z polską ortografią „nie-pokochana”.

ment utworu zatytułowany *Król Salomon, gdy wracał z łowu, wej-
rzał w dom Marchołtów*:

Król więc pewnego dnia, z łowcami swymi i łajami psów,
z łowu jadąc przypadkiem koło domu Marchołta, zwrócił
tam konia swego i pochyliwszy głowę w progu zapytał, kto
jest wewnątrz.

Marchołt odpowiedział królowi: – Wewnątrz jest człowiek
cały i połowa, i łeb koński, i im wyżej wychodzą, tym niżej
schodzą. – Na to król Salomon rzecze: – Cóż to jest, co mó-
wisz? – Marchołt odpowiedział: – Owo całym człowiekiem
jam jest doma siedząc; połową człowieka tyś jest, który na
koniu siedzisz zewnątrz, a wewnątrz zaglądasz pochylon,
łeb zaś koński jest głowa konia, na którym siedzisz. – Wte-
dy Salomon rzekł: – A kto są ci, co wchodzą i schodzą? –
Marchołt odpowiedział i rzekł: – Ziarna bobu gotujące się
w garnku²³.

Jako zadanie domowe można zaproponować studentom napisa-
nie listu miłosnego królowej Saby do Salomona (list może przyjąć
formę tradycyjną lub e-maila). Warto tak pokierować tym zadaniem,
aby w tekście znalazło się pogłębione i doprecyzowane „streszcze-
nie” wiersza oraz pojawiła się w nim analiza niuansów uczuciowych
nękających bohaterów utworu Zambrzyckiej. Może wówczas taki
list miłosny mógłby dowodzić, że podczas lekcji dokonało się głębo-
kie przetwarzanie tekstu²⁴.

²³ Zob. *Rozmowy, które miał król Salomon mądry z Marchołtem grubym a spro-
śnym*. W: *Proza polska wczesnego renesansu. 1510–1550*. Oprac. J. KRZYŻANOW-
SKI. Warszawa 1954. Pozyskane ze strony Wirtualnej Biblioteki Literatury Polskiej
Uniwersytetu Gdańskiego, <http://literat.ug.edu.pl/~literat/march/rozmowy.htm>
[dostęp: 21.10.2014].

²⁴ O głębokim przetwarzaniu tekstu tak pisze Małgorzata Marzec-Stawiarska:
„Termin »głębokie przetwarzanie« treści został zaczerpnięty z teorii Fergusona Cra-
ika i Roberta Lockharta, podkreślającej rolę głębokiej analizy semantycznej i ko-
gnitywnej podczas przetwarzania materiału, którego chcemy się nauczyć. Autorzy
wykazali, że im bardziej intensywnie zostaje przetworzona dawka informacji, tym
lepiej jest zapamiętana. [...] głębokie przetwarzanie tekstu to aktywne i kognityw-
nie trudne operacje, dzięki którym uczniowie są w stanie powiedzieć, o czym jest
tekst, jakie są najważniejsze w nim informacje, o czym jest dany akapit i jaka jest

Wykorzystanie na zajęciach lektoratowych zaproponowanego schematu lekcyjnego powinno moim zdaniem zaowocować przede wszystkim poszerzeniem horyzontów kulturowych studentów, wzbogaceniem ich słownictwa (choćby o słowa typu „puklerz” czy „topaz”), uwrażliwieniem ich na polskie i światowe dziedzictwo kulturowe, utrwaleniem wiadomości gramatycznych oraz uzmysłowieniem sobie jednoczesnej uniwersalności i jednostkowości losu człowieka.

jego główna myśl. Gdybyśmy mieli wyobrażać sobie »produkt«, który powstaje na skutek tych procesów, byłoby to streszczenie, ponieważ jest ono bezpośrednim wyrazem mentalnej reprezentacji czytanego dyskursu”. Zob. M. MARZEC-STAWIARSKA: *Rodzaje instruktażu w zadaniach rozwijających głębokie przetwarzanie czytanego tekstu na lekcji języka obcego*. W: *Idea przemiany*. T. 3. *Zagadnienia literatury, kultury, języka i edukacji*. Red. A. MAJKIEWICZ, M. DUŚ. Częstochowa 2011, s. 315.

Nota bibliograficzna

Artykuły zamieszczone w tej książce były wcześniej publikowane. Wszystkie zostały przejrane i uaktualnione. Podaję miejsca pierwszych wydań i tytuły szkiców:

Tekst literacki i malarski w nauczaniu cudzoziemców. Sposoby pracy na zajęciach lektoratowych. W: *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego.* Red. A. ACHTELIK, J. TAMBOR. Wydawnictwo Gnome. Katowice 2007.

Majowie i Szymborska, czyli o poszerzaniu perspektyw w nauczaniu języka polskiego jako obcego. W: *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego (III).* Red. E. KUBICKA, A. WALKIEWICZ. Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika. Toruń 2015.

„*Mój chory dom jest we mnie na stałe*”. *O wykorzystaniu uczucia nostalgii na zajęciach lektoratowych.* W: *Sztuka to rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego.* Red. J. TAMBOR, A. ACHTELIK. Wydawnictwo Gnome. Katowice 2013.

„*Nie jestem turystą*”. *Poezja emigracyjna na zajęciach lektoratowych.* W: *Sztuka i rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego.* Red. A. ACHTELIK, M. KITA, J. TAMBOR. Wydawnictwo Gnome. Katowice 2010.

„*Wyleczyłam się z człowieczeństwa*”, *czyli porozmawiajmy na zajęciach języka polskiego jako obcego o anorektycznej współczesności.* „*Dydaktyka Polonistyczna*” 2015, nr 1.

„*Miłość, topaz i drożdż*”, *czyli starożytne tajemnice na zajęciach lektoratowych.* W: *Nauczanie języka polskiego jako obcego. Tradycje i innowacje.* T. 1. Red. W. PRÓCHNIAK, M. SMOLEŃ-WAWRZUSISZYN. Wydawnictwo KUL. Lublin 2016.

Bibliografia z zakresu literatury i czytelnictwa w nauczaniu języka polskiego jako obcego (wybór)

- ACHTELIK A.: *Tekst literacki jako źródło wiedzy o kulturze polskiej*. W: *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały z międzynarodowej konferencji Stowarzyszenia „Bristol”*. Red. A. DĄBROWSKA. Wrocław 2004.
- BIERMANN U., SKWAREK A.: *Literatura faktu jako „wehikuł kultury”*. W: *Metoda projektów w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Od teorii do praktyki*. Red. K. FILIPOWICZ-TOKARSKA. Berlin 2013.
- BURZYŃSKA A.B.: *Jakże rad bym się nauczył polskiej mowy... O glottodydaktycznych aspektach relacji język a kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. Wrocław 2002.
- BURZYŃSKA A.B.: *Kognitywna teoria metafory w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. W: *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*. Red. R. CUDAK, J. TAMBOR. Katowice 2001.
- CUDAK R.: *Edukacja literacka na kursach języka polskiego jako obcego*. W: *Sztuka i rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*. Red. A. ACHTELIK, M. KITA, J. TAMBOR. Katowice 2010.
- CUDAK R.: *Interpretacja tekstu literackiego w edukacji studentów zaawansowanych*. W: *Polonistyka w świecie. Nauczanie języka i kultury polskiej studentów zaawansowanych*. Red. J. MAZUR. Lublin 2000.
- CUDAK R.: *Tekst poetycki w kształceniu językowym cudzoziemców na poziomie średnim*. „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 1998. T. 10.
- CUDAK R.: *Tekst w nauczaniu cudzoziemców jako problem*. „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 2010. T. 17.
- CYZMAN M.: *Czego jeszcze nie wiemy o nauczaniu literatury polskiej? Tekst literacki na lekcji języka polskiego jako obcego*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2011, nr 4.

- CZERKIES T.: *Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego (z elementami pedagogiki dyskursywnej)*. Kraków 2012.
- DĄBROWSKA A., PASIEKA M.: *Metody pracy z tekstem w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. W: *Metodyka a nauka o literaturze i nauka o języku*. Red. D. MICHUŁKA, K. BAKUŁA. Poznań 2005.
- GARNCAREK P.: *Znajomość kultury polskiej a nauczanie języka polskiego jako obcego*. W: *Nauczanie języka polskiego jako obcego. Materiały z pierwszej konferencji polonistów zagranicznych i polskich zwołanej z inicjatywy grupy „Bristol” do Instytutu Polonijnego UJ*. Red. W.T. MIODUNKA. Kraków 1997.
- GROSSMAN E.: *Historia literatury czy literatura? Problemy nauczania dziewiętnastowiecznej literatury polskiej studentów obcokrajowców na poziomie średnio zaawansowanym*. W: *Polonistyczna edukacja językowa i kulturowa cudzoziemców*. Red. B. OSTROMĘCKA-FRĄCZAK. Łódź 1998.
- HAJDUK-GAWRON W.: *Lektura obowiązkowa i co ponadto? O obecności i nieobecności literatury polskiej poza krajem*. W: *Literatura polska w świecie. Zagadnienia recepcji i odbioru*. Red. R. CUDAK. Katowice 2006.
- HEJDA D.: *Literatura i sztuka w nauczaniu języka polskiego jako obcego (propozycje metodyczne)*. „Dydaktyka Polonistyczna” 2015, nr 1.
- JANUS-SITARZ A.: *Arcydzieła niepoprawne, czyli o potrzebie krytycznego czytania*. W: *W trosce o dobrą edukację. Prace dedykowane prof. Jadwidze Kowalikowej z okazji 40-lecia pracy naukowej*. Red. A. JANUS-SITARZ. Kraków 2009.
- JASKÓŁOWA E.: *Poezja w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. W: *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*. Red. A. ACHTELIK, J. TAMBOR. Katowice 2007.
- KAROLAK Cz.: *Dydaktyka literatury wobec potrzeb nauki języka w warunkach obcokulturowych*. Poznań 1999.
- LIPIŃSKA E., PUKAS-PALIMĄKA D.: *Literatura polska w szkołach polonijnych*. W: *Literatura polska w świecie. Zagadnienia recepcji i odbioru*. Red. R. CUDAK. Katowice 2006.
- MAJKIEWICZ A.: *Różne odmiany tekstów na lekcji języka polskiego jako obcego, czyli o potrzebie zachowania autentyczności językowej*. W: *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*. Red. R. CUDAK, J. TAMBOR. Katowice 2001.

- MARTYNIUK W.: *Autentyzm i autonomia w nauczaniu i uczeniu się języka obcego*. W: *Nauczanie języka polskiego jako obcego*. Red. W.T. MIODUNKA. Kraków 1997.
- MARTYNIUK W.: *Wartość dydaktyczna tekstów w nauczaniu języka obcego*. „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 1998. T. 10.
- MARZEC-STAWIARSKA M.: *Rodzaje instruktażu w zadaniach rozwijających głębokie przetwarzanie czytanego tekstu na lekcji języka obcego*. W: *Idea przemiany*. T. 3. *Zagadnienia literatury, kultury, języka i edukacji*. Red. A. MAJKIEWICZ, M. DUŚ. Częstochowa 2011.
- MICHUŁKA D.: *Miejsce literatury w nauczaniu cudzoziemców. Propozycja antologii*. W: *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały z Międzynarodowej Konferencji Stowarzyszenia „Bristol”*. Red. A. DĄBROWSKA. Wrocław 2004.
- Nauczanie języka polskiego jako obcego*. Red. W.T. MIODUNKA. Kraków 1997.
- NIESPOREK-SZAMBURSKA B.: *Możliwości wykorzystania literatury „osobnej” wśród dzieci uczących się języka polskiego*. W: *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*. Red. A. ACHELNIK, J. TAMBOR. Katowice 2007.
- PACKALÉN M.: *Bariera języka i bariera różnic światopoglądowych. O nauczaniu literatury polskiej w Szwecji*. W: *Polonistyka w świecie. Nauczanie języka i kultury polskiej studentów zaawansowanych*. Red. J. MAZUR. Lublin 2000.
- PASIEKA M.: *Co czytać? Czyli o tekstach dla średnio zaawansowanych*. W: *Polonistyczna edukacja językowa i kulturowa cudzoziemców*. Red. B. OSTROMĘCKA-FRĄCZAK. Łódź 1998.
- PRÓCHNIAK P., PRÓCHNIAK W.: *„Zasami jestem hamburgerem”. Poezja współczesna w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. W: *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej. Materiały z VI Międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej*. Red. P. GARNCAREK. Warszawa 2005.
- PRÓCHNIAK P., PRÓCHNIAK W.: *Polska proza – język i rzeczywistość ostatnich lat, czyli dlaczego cudzoziemiec powinien zaglądać do polskich powieści współczesnych*. W: *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*. Red. W.T. MIODUNKA, A. SERETNY. Kraków 2008.
- PRÓCHNIAK W.: *„Przeprowadzka” do nowego języka, czyli literatura jako wtajemniczenie*. W: *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe*

- technologie w nauczaniu kultury i języka polskiego jako obcego*. Red. R. CUDAK, J. TAMBOR. Katowice 2001.
- PRÓCHNIAK W.: *Gra w domino, czyli o pożytkach płynących z czytania literatury kobiet*. W: *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały z międzynarodowej konferencji Stowarzyszenia „Bristol”*. Red. A. DĄBROWSKA. Wrocław 2004.
- SERETNY A.: *Czytanie ekstensywne – tekst w perspektywie glottodydaktycznej*. „Postscriptum Polonistyczne” 2014, nr 1.
- SERETNY A.: *Nauka o literaturze i teksty literackie w dydaktyce języka polskiego jako obcego/drugiego*. W: *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*. Red. E. LIPÍŃSKA, A. SERETNY. Kraków 2006.
- SERETNY A.: *Tekst literacki w dydaktyce języka polskiego jako obcego. Między percepcją a recepcją dzieła*. W: *Literatura polska w świecie. Zagadnienia recepcji i odbioru*. Red. R. CUDAK. Katowice 2006.
- SERETNY A., LIPÍŃSKA E.: *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*. Kraków 2005.
- SOBOTKOVÁ M.: *O nauczaniu literatury polskiej jako obcej w grupie studentów zaawansowanych w środowisku Uniwersytetu Palackiego w Ołomuńcu*. W: *Polonistyka w świecie. Nauczanie języka i kultury polskiej studentów zaawansowanych*. Red. J. MAZUR. Lublin 2000.
- STANKIEWICZ K.: *Od Mickiewicza do Miłosza: literatura polska w oczach cudzoziemców uczących się języka polskiego*. „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 2008. T. 16.
- Tekst literacki i tekst kultury w glottodydaktyce*. Red. W. GORCZYCA. Białsko-Biała 2010.
- TRĘBSKA-KERNTOPF A.: „Kto czyta nie błędzi” – o różnych stylach czytania ze zrozumieniem tekstu autentycznego w nauczaniu języka polskiego jako obcego (na przykładzie aforyzmu). W: *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej. Materiały z VI Międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej*. Red. P. GARNCAREK. Warszawa 2005.
- ZARZYCKA G.: *Opis pedagogiki zorientowanej na rozwój kompetencji i wrażliwości kulturowej*. W: *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*. Red. W.T. MIODUNKA, A. SERETNY. Kraków 2008.
- ZAŚKO-ZIELIŃSKA M.: *Koncepcja wyboru materiałów do kształcenia umiejętności redagowania i rozumienia tekstów*. W: *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej*.

Materiały z VI Międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej. Red. P. GARNCAREK. Warszawa 2005.

Podręczniki rozwijające sprawność czytania (wybór)

- CZARNECKA U., GASZYŃSKA M.: *Polubić Polskę. Ćwiczenia w czytaniu dla studentów zaawansowanych.* Kraków 1992.
- CZARNECKA U., GASZYŃSKA M.: *Zrozumieć Polskę. Ćwiczenia w czytaniu dla studentów zaawansowanych.* Kraków 1990.
- Czytaj po polsku. Materiały pomocnicze do nauki języka polskiego jako obcego.* T. 1–12. Katowice 2003–2016.
- KITA M., SKUDRZYK A.: *Człowiek i jego świat w słowach i tekstach. Wybór tekstów języka polskiego dla cudzoziemców na poziomie zaawansowanym.* Katowice 2009.
- SERETNY A.: *Kto czyta – nie błądzi. Podręcznik do nauki języka polskiego. Ćwiczenia rozwijające sprawność czytania.* Kraków 2007.
- SERETNY A.: *Per aspera ad astra. Podręcznik do nauki języka polskiego. Ćwiczenia rozwijające sprawność czytania.* Kraków 2008.

Indeks osobowy

- A**
Abakanowicz Magdalena 16
Achtelik Aleksandra 15, 19, 56, 74, 127–128, 139, 141–143
Adamiak Elżbieta 119
Aleksander III Macedoński, król Macedonii
 zob. Aleksander Wielki
Aleksander Wielki (właśc. Aleksander III Macedoński), król Macedonii 117
Allen Woody (właśc. Allan Stewart Kohnsberg) 53
Andres Zbigniew 95
Auderska Halina 33, 61
- B**
Bachelard Gaston 61–63
Bakuła Kordian 142
Baldock John 129–130
Barańczak Stanisław 78
Barthes Roland 125
Beksiński Zdzisław 16–17, 66
Bełza Władysław 54
Białostocki Jan 28
Bieńkowska Danuta Irena 78
Biermann Urszula 73, 141
Bohdanowiczowa Zofia 77–78
Bonaparte Napoleon 117
Boznańska Olga Helena Karolina 16
Bruegel Pieter (Starszy) 5, 21, 26, 33–37, 39–40, 42–43, 45, 48, 120
Budrowska Kamila 106
Budzik Justyna 59
Burszta Wojciech 51
Burzyńska Anna Barbara 18, 134, 141
Busza Andrzej 27, 78, 87
- C**
Canaletto (właśc. Bernardo Bellotto) 16, 21
Cézanne Paul 22
Cezar Gajusz Juliusz 129
Chełmoński Józef 16, 21
Chirico Giorgio de 22
Chudak Henryk 62
Cieślak Tomasz 59
Cieślakowska Teresa 26
Craik Fergus Ian Muir 137
Cudak Romuald 15–16, 45, 56, 67, 76, 110, 127–128, 134, 141–142, 144
Cugowski Krzysztof 71
Curie-Skłodowska Maria 57–58
Cyzman Marzenna 141
Czapliński Przemysław 102–103
Czarnecka Urszula 73, 145
Czaykowski Bogdan 27, 77, 79–81, 83, 85–89, 92–94
Czerkies Tamara 7, 73, 142
Czerński Adam 27, 77, 87
Czerska Tatiana 16
Czyżewski Tytus 28

- d**Arc Joanna 117
 Dalí Salvador 42
 Darska Bernadetta 102–104
 Dasko Henryk 59
 Dąbrowska Anna 15, 100–101, 127, 141–144
 Diana, księżna Walii (właśc. Diana Frances Mountbatten-Windsor, z d. Spencer) 95, 117
 Dobrowolska Danuta 107
 Dunin-Dudkowska Anna 20
 Dunin-Wąsowicz Paweł 102
 Duś Magdalena 138, 143
 Dutka Elżbieta 24, 29
 Dwurnik Edward 66
 Dyduchowa Anna 14
 Dziadek Adam 26–27
- F**ałat Julian 21
 Filipowicz Ksymena Elwira zob. Filipowicz-Tokarska Ksymena
 Filipowicz-Tokarska Ksymena 73, 105, 108, 141
 Francesca Piero della 129
 Francis Jean 35
 Fromm Erich 63
- G**andhi Mahatma (właśc. Mohandas Karamchand Ghandi) 42
 Garliński Józef 75
 Garncarek Piotr 13–15, 17–18, 20, 80, 118, 127–128, 142–145
 Gaszyńska Małgorzata 73 zob. też Gaszyńska-Magiera Małgorzata
 Gaszyńska-Magiera Małgorzata 16, 17, 145 zob. też Gaszyńska Małgorzata
 Giedroyc Jerzy 57–58
 Gierymski Aleksander 17
 Gierymski Maksymilian 21
 Gomółka Anna 24
 Gorczyca Wojciech 14, 144
 Goryniak Martyna 112
 Goya Francisco de 27
 Grechuta Marek 47, 71
 Gretkowska Manuela 31, 102–103, 105–113
 Grochowiak Stanisław 26–27
 Grochowska Beata 28
 Grossman Elwira M. 20, 142
 Grottger Artur 16
- H**aendel Georg Friedrich 130
 Haggard Henry Rider 118
 Hajduk-Gawron Wioletta 16, 142
 Harasymowicz Jerzy 27
 Hart Michael 117
 Hasiór Władysław 16
 Hejda Danuta 142
 Herbert Zbigniew 31
 Hockney David 22
 Hoffman Eva 53, 54
 Holbein Hans 129
 Hołownia Szymon 104
 Homer 129
 Horacy (właśc. Kwintus Horacjusz Flakus) 129
- I**hnatowicz Janusz Artur 78
 Iwaniuk Waław 78
 Iwasiów Inga 16
- J**an z Koszyczek 136
 Janowska Iwona 35
 Janus-Sitarz Anna 18, 142
 Jarmuł Katarzyna 28
 Jaskółowa Ewa 128, 142

Jelonkiewicz Mirosław 16

Jezus Chrystus 130

Józefik Barbara 113

Kafka Franz 107

Kajak Piotr 118, 128

Kalbarczyk Monika 107–108

Kantorowski Igor 104

Kapuściński Ryszard 58

Karolak Czesław 142

Katarzyna II (Katarzyna Wielka), caryca

Rosji 117

Kelen Jacqueline 120

Kęder Konrad Cezary 104

Kępiński Piotr 104

Kibédi Varga Áron 26

Kita Małgorzata 56, 74, 139, 141, 145

Kleopatra (Kleopatra VII Filopator, Kleopatra Wielka), królowa Egiptu 129

Kolumb Krzysztof 95

Konfucjusz 129

Kopernik Mikołaj 95

Kram-Mikoś Elżbieta 27

Krzyżanowski Julian 137

Kubiak Anna Eleonora 53–54

Kubicka Emilia 139

Kuprel Diana 58

Kusiba Marek 57–59, 62, 64, 67–71

Legeżyńska Anna 36–38

Leszczyński Adam 119–120

Ligeza Wojciech 36–38

Lipińska Ewa 75, 93–94, 142, 144

Lockhart Robert 137

Lollobrigida Gina 118

Lossman Karolina 130

Lurker Manfred 41

Lempicka Zofia 33, 61

Łobodzińska Anira 41

Łukasiewicz Jacek 27

Łysiak Waldemar 35–36

Mahomet (właśc. Muhammad ibn Abd Allah ibn Abd al-Muttalib) 117

Majkiewicz Anna 127, 138, 142–143

Makowski Tadeusz 20–21, 27

Malczewski Jacek 16

Malczewski Rafał 22

Marc Franz Moritz Wilhelm 22

Margański Janusz 117

Martyniuk Waldemar 127, 143

Marzec-Stawiarska Małgorzata 137–138, 143

Masłoń Krzysztof 106

Matejko Jan 16–17

Matisse Henri 22

Matuszewski Ryszard 71

Mazur Jan 128, 141, 143–144

Mehoffer Józef 16, 21, 28–29

Michałowski Piotr 16

Michułka Dorota 127, 142–143

Mickiewicz Adam 56, 144

Miłosz Czesław 27, 77, 78, 93, 144

Miodunka Władysław T. 14, 16, 73, 128, 142–144

Misiak Iwona 104

Mrozowska Hanna 25

Neron (właśc. Lucius Domitius Ahenobarbus), cesarz rzymski 129

Nęcka Agnieszka 102

Niemen Czesław (właśc. Czesław Juliusz Niemen-Wydrzycki) 71

Niesporek-Szamburska Bernadeta 74, 143

Nolde Emil (właśc. Emil Hansen) 22

Norwid Cyprian Kamil 54

Nowacka Beata 59

Nowacki Dariusz 102–104

Nowosielski Jerzy 16

Opacka Anna 28

Ostaszewski Robert 103

Ostromęcka-Frączak Bożena 142–143

Packalén Małgorzata 143

Pankiewicz Józef 22

Panofski Erwin 28

Pasieka Małgorzata 100, 142–143

Pasierb Janusz Stanisław 129

Pasterska Jolanta 102

Pasterski Janusz 59

Paszkiewicz Mieczysław 77

Piekarski Edward 129

Pietrych Krystyna 59

Podkowiński Władysław 18, 22

Poniatowski Stanisław August, król Polski 21

Popowa Katarzyna 129

Porębski Mieczysław 26

Poussin Nicolas 27

Poytner Edward 129

Pronaszko Zbigniew 16, 28, 29

Próchniak Paweł 73, 79–80, 143

Próchniak Wiola 73, 79–80, 139, 143–144

Prus Bolesław (właśc. Aleksander Głowacki) 60

Przechodzka Grażyna 15, 19, 22–23

Pukas-Palimąka Danuta 93–94, 142

Pytasz Marek 75

Radziwiłłowa Elżbieta 35

Ramzes II (Ramzes Wielki), król Egiptu 129

Rembrandt (właśc. Rembrandt Hermenszoon van Rijn) 26

Ricoeur Paul 117

Rusin Stefan 59

Rogula Tadeusz 118

Różewicz Tadeusz 27

Rubens Peter Paul 24, 115

Ruz Lhuiller Alberto 41

Sabo Roman 59

Safona 129

Salomon, król Izraela 117–121, 123–126, 129–131, 133–137

Santor Irena 71

Sartre Jean-Paul 42

Seretny Anna 8, 14, 25, 34, 45, 67, 73–76, 109–110, 133–134, 143–145

Sheen Michael 53

Sienkiewicz Henryk 55

Skorupka Stanisław 33, 61

Skudrzyk Aldona 74, 145

Skwarek Agnieszka 73, 141

Sławiński Janusz 26

Smoleń-Wawrzusiszyn Magdalena 139

Sobieraj Sławomir 107

Sobotková Marie 144

Sofokles 129

Staff Leopold 71

Stankiewicz Katarzyna 144

Starobinski Jean 52

Stażewski Henryk 16

Suchańska Anna 111

Szałasta-Rogowska Bożena 27, 59, 80–81, 92

Szczepanik Piotr 71

Szyborska Wiśława 24, 33–34, 36–38,
40, 42, 47–48, 115, 139

Śmieja Florian 78–79, 87, 95

Taborski Bolesław 87

Tambor Agnieszka 100

Tambor Jolanta 15, 56, 74, 127–128, 139,
141–144

Tatarkiewicz Anna 62

Tischner Józef 42

Tokarczuk Olga 27, 29, 30–31

Tramer Maciej 117

Trębska-Kerntopf Anna 15, 19–20, 22–
23, 127, 144

Trzeciak Przemysław 41

Trznadel Jacek 125

Tulp Nicolaes 26

Tuwim Julian 31

Tycjan (właśc. Tiziano Vecelli lub Vecel-
lio) 27

Uryga Zenon 14–15

Varga Krzysztof 102

Vermeer Jan van Delft (właśc. Johannes
Vermeer) 27

Walkiewicz Aleksandra 139

Wejs-Milewska Violetta 59

Wierzyński Kazimierz 54

Wilczek Piotr 16

Willis Roy 41

Wiśniewska Lidia 105

Witkiewicz Stanisław 21

Wodecki Zbigniew 71

Wojnakowski Ryszard 41

Wojtkiewicz Witold 16

Wyczółkowski Leon 16, 22

Wysłouch Seweryna 26

Wyspiański Stanisław 16

Yerka Jacek 66

Zagajewski Adam 27

Zaleski Marek 52

Zambrzycka Grażyna 34, 38, 40–44,
47–48, 118, 120, 123–128, 130–
131, 133–134

Zarzycka Grażyna 14, 16, 144

Zaśko-Zielińska Monika 94, 144

Zieniewicz Andrzej 128

Zyman Edward 95

Żurakowski Janusz 58

Literature up Close and from Afar Writings on Glottodidactics

SUMMARY

The texts included in this book result from the author's discoveries of interesting poems and short stories, and her willingness to share their attractiveness with other readers, with a special emphasis on the students of Polish as a foreign language. This book, however, is addressed most of all to the educators – mainly those working in the field of glottodidactics – who would like to guide their students in the journey through Polish literature.

The book, divided into three chapters, is a collection of articles devoted to practical possibilities of using literature and paintings during foreign language courses. The papers included propose mainly intensive reading practice, that is, reading fiction originally written in Polish. *Literature up Close and from Afar. Writings on Glottodidactics* is a book that proposes looking at literature both from a distance – since it is appreciated as a reservoir of subjects and cultural heritage – and up close – for the author analyses particular pieces. The propositions for literary glottodidactic meetings are usually based on a specific idea. The ideas include, for instance, exploring literary texts that correspond to paintings (*Wordy Images* part), the feeling of nostalgia and emigration poetry (*Close Feelings from Afar* part) or tabooed subjects such as death, old age, or illness (*It Is Difficult to Talk* part) during classes.

The first part presents most of all the methodics of working at foreign language courses rooted in paintings and literary texts referring to them that revolve around – on the one hand – the role of particular objects in our lives and – on the other hand – the abstract notion of freedom. The author focuses on the analysis of chosen works of art both from Poland (for instance by Józef Mehoffer, Tytus Czyżewski, or Zbigniew Pronaszko) and from the world (for instance by Pieter Bruegel). Interpretations of Olga Tokarczuk's short story *Szała* and poems by Wisława Szymborska, Grażyna Zambrzycka, and others complement the description of the paintings.

The second part of the book shows the possibilities of exploring the potential of poetry during the course of Polish as a foreign language. Classes revolving around nostalgia, identity issues, or problems connected to not feeling at home in

a foreign space are exemplified mainly by Polish emigration poems (for example by Bogdan Czaykowski and Marek Kusiba).

The final part of the book touches upon difficult, tabooed questions. The author not only points to the need to talk about such delicate and intimate issues as anorexia or the position of elderly people in the society, but also emphasises the significance of cultural differences present in multinational student groups. It is literature that can perform the role of a soothing mediator in this difficult discussion during the foreign language course.

Литература близкая и далекая

Эссе по глоттодидактике

Резюме

Тексты, публикуемые в этой книге, являются результатом открытия автором интересных стихотворений и рассказов, которыми стоит поделиться с другими читателями. Они могут быть особо привлекательны для студентов польского языка как иностранного, хотя сама публикация адресована прежде всего дидактикам и в частности глоттодидактикам, которые стремятся быть путеводителями студенческого познания по польской литературе.

Книга, состоящая из трех частей, посвящена практическим возможностям использования литературы и произведений искусства на занятиях. Кроме того, в ней предлагается метод интенсивного чтения, т.е. чтения оригинальных текстов, написанных на польском языке и включаемых в область художественной литературы. *Литература близкая и далекая. Эссе по глоттодидактике* – это книга, представляющая, с одной стороны, взгляд на литературу издалека – она ценится как кладёзь тем и культурного богатства, источником которого является, а с другой стороны, сблизит, так как автор анализирует конкретные произведения. Концепция литературных глоттодидактических встреч, как правило, опирается на определенные идеи. Это, например, предложение использовать на занятиях художественные тексты, связанные с живописью (глава *Словесные картины*), эмигрантскую поэзию, корни которой уходят в чувство ностальгии (глава *Близкие чувства издалека*), а также обсуждать табуированные темы, такие как смерть, старость или болезнь (глава *Сложно сказать*).

В первой главе описывается методика работы на занятиях по языку и литературе, основой которых являются картины и соотносимые с ними художественные тексты, касающиеся как роли конкретных предметов в нашей жизни, так и абстрактного понятия свободы. Автор сосредоточивает внимание на анализе избранных произведений мирового и польского искусства (к примеру, Питера Брейгеля, Юзефа Мехоффера, Титуса Чижевского, Збигнева Пронашко). Описание картин дополняет интерпретация рассказа *Шкаф* Ольги Токарчук, стихотворений Виславы Шимборской, Гражины Замбжицкой и др.

В следующей главе показана востребованность на занятиях по польскому языку как иностранному потенциала поэзии. Занятия, на которых обращается внимание на чувство ностальгии, проблемы с идентитетом и нахождения себя в чужой среде, иллюстрируются преимущественно польскими эмигрантскими стихотворениями (например, Богдана Чайковского и Марека Кусибы).

В последней части книги поднимаются сложные, табуированные вопросы. Автор не только указывает на потребность разговора на такие деликатные и интимные темы, как анорексия или ситуация лиц старшего возраста в обществе, но также подчеркивает значимость культурных различий, наблюдаемых в многонациональных студенческих группах. Главным медиатором в этой трудной дискуссии может стать литература.



ISSN 0208-6336

Cena 20 zł (+ VAT)

ISBN 978-83-226-3208-6



9 788322 632086

Więcej o książce

